

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULDADE DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESE DE DOUTORAMENTO

**O DESCONTENTAMENTO E O DESGASTE
PROFISSIONAL
EM PROFESSORES
DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Autor: José Brito do Vale Quaresma

Diretora: María Lourdes Montero Mesa

Santiago de Compostela, Maio de 2012

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULDAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESE DE DOUTORAMENTO

**O DESCONTENTAMENTO E O DESGASTE
PROFISSIONAL
EM PROFESSORES
DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Autor: José Brito do Vale Quaresma

Diretora: María Lourdes Montero Mesa

Santiago de Compostela, Maio de 2012

Dedico este trabalho:

*À minha Deusa Amiga, o meu mais profundo bem-haja,
pela inspiração e dedicação imprescindíveis.*

*Aos membros da minha família por terem, com muita
dignidade, ultrapassado os momentos, e não foram poucos,
em que os privei da minha disponibilidade a que
justamente tinham direito.*

Vozes Do Mar

*Quando o sol vai caindo sobre as águas
Num nervoso delíquio d'oiro intenso,
Donde vem essa voz cheia de mágoas
Com que falas à terra, ó mar imenso?...*

*Tu falas de festins, e cavalgadas
De cavaleiros errantes ao luar?
Falas de caravelas encantadas
Que dormem em teu seio a soluçar?*

*Tens cantos d'epopeias? Tens anseios
D'amarguras? Tu tens também receios,
Ó mar cheio de esperança e majestade?!*

*Donde vem essa voz, ó mar amigo?...
... Talvez a voz do Portugal antigo,
Chamando por Camões numa saudade!*

Florbela Espanca



® Rui Bonito

Agradecimentos

Pese embora, no meu dia-a-dia desta já mais ou menos longa caminhada, pelo tapete terrestre, tenha pago, com um sorriso e um singelo obrigado, o incondicional apoio recebido, entendi ser pertinente reduzir a escrito, para que conste, o que me vai na alma.

À Professora Doutora María Lourdes Montero Mesa, minha orientadora, o meu profundo agradecimento pela disponibilidade, amabilidade e sentido de responsabilidade com que, ao longo destes anos, me distinguiu.

Aos 697 professores portugueses, muitos deles sem me conhecerem, que, no anonimato, me emprestaram, amável e desinteressadamente, a sua disponibilidade em participar no presente estudo, na esperança de que as suas vozes possam vir a ser ouvidas. Na altura emprestei a alguns deles, um sorriso e um bem-haja e a outros apenas um Obrigado. A todos eles, para que conste, aqui deixo expresso o meu eterno agradecimento.

Para todos os meus professores que, ao longo do tempo e desde há muito, me emprestaram o seu melhor, vai o meu eterno reconhecimento pelos conhecimentos que me transmitiram.

A todos, o meu profundo e sincero obrigado!

APRESENTAÇÃO	9
--------------------	---

CAPÍTULO 1

CONTEXTO, PROBLEMA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	13
--	----

Introdução.....	14
-----------------	----

1.1. Formulação do problema e objectivos em estudo	15
--	----

1.2. Enquadramento do problema	21
--------------------------------------	----

1.3. Delimitação das metodologias usadas	28
--	----

1.4. Relevância do estudo e motivações	37
--	----

CAPÍTULO 2

SATISFAÇÃO E DESCONTENTAMENTO NA PROFISSÃO DOCENTE	42
--	----

Introdução	43
------------------	----

2.1. Conceitos de satisfação e de descontentamento: Sua diferenciação	44
---	----

2.2. Determinantes da satisfação e do descontentamento	50
--	----

2.3. Diferenças individuais na satisfação e no descontentamento	51
---	----

2.4. Causas do descontentamento dos professores	56
---	----

2.4.1. A teoria bifactorial de Herzberg	63
---	----

2.4.2. Formação e estatuto profissional	68
---	----

2.4.2.1. A Formação inicial dos professores.....	69
--	----

2.4.2.2. A Formação contínua dos professores.....	83
---	----

2.4.3. Condições de trabalho dos professores	94
--	----

2.4.4. Expectativas e motivações dos professores	100
--	-----

2.4.5. O papel do professor: sua ambiguidade	105
--	-----

2.4.6. Sistema educacional e as características dos alunos	113
--	-----

2.4.6.1. Os alunos em idade escolar	117
---	-----

2.4.6.2. A indisciplina e violência na sala de aula.....	123
--	-----

CAPÍTULO 3

O STRESS NA PROFISSÃO DOCENTE.....	132
Introdução	133
3.1. Definição de <i>stress</i>	134
3.2. As teorias sobre o <i>stress</i>	138
3.2.1. Selye e o síndrome geral de adaptação	139
3.2.2. Teoria interaccional.....	141
3.2.2.1. O modelo de DC (<i>Demand-Control</i>)	141
3.2.2.2. O modelo <i>Person-Environment Fit</i> (Ajustamento Pessoa-Meio).....	142
3.2.3. Teorias transaccionais.....	143
3.2.3.1. O modelo de Desequilíbrio Esforço-Recompensa (DER).....	144
3.2.3.2. Modelo cognitivo-fenomenológico do <i>stress</i>	145
3.3. Manifestações de <i>stress</i>	147
3.4. Fontes de <i>stress</i> relacionadas com o trabalho	155
3.4.1. Factores intrínsecos ao trabalho	165
3.4.2. Papel na Organização	167
3.4.3. Progresso na carreira	168
3.4.4. Relações no trabalho	168
3.4.5. Clima e estrutura organizacional.....	169
3.5. Fontes de <i>stress</i> relacionadas com as características pessoais	170
3.5.1. Comportamento Tipo A	171
3.5.2. Afecto Negativo	173
3.5.3. <i>Locus</i> de controlo	176
3.5.4. <i>Hardiness</i> (Resiliência)	181
3.6. Consequências do <i>stress</i>	193

CAPÍTULO 4

O BURNOUT NA PROFISSÃO DOCENTE	200
Introdução	201
4.1. Enquadramento conceptual do conceito de <i>burnout</i>	202
4.2. Modelo de Gil-Monte, Peiró e Valcárcel	208
4.3. <i>Burnout</i> e sua diferenciação com outros construtos	210
4.4. Sintomas e fases do <i>burnout</i>	213
4.5. Causas do <i>burnout</i>	217
4.6. Consequências do <i>burnout</i>	225
4.7. Determinantes do <i>burnout</i>	227
4.7.1. Componentes pessoais pré-mórbidos	227
4.7.1.1. Idade e outras variáveis relacionadas	227
4.7.1.2. Género	229
4.7.1.3. Personalidade	231
4.7.2. Inadequada formação profissional	232
4.7.3. Precariedade das condições do contexto laboral	233
4.8. <i>Burnout</i> e campo de desempenho profissional	237
4.8.1. Educação	237
4.9. Avaliação do <i>burnout</i>	239
4.10. Prevenção do <i>burnout</i> : Riscos e novas perspectivas	245

CAPÍTULO 5

ESTUDO EMPÍRICO	249
Introdução	250
5.1. Qualidades psicométricas dos instrumentos.....	251
5.1.1. A validade dos instrumentos.....	251
5.1.2. A fidelidade dos instrumentos	252
5.1.3. A sensibilidade dos instrumentos.....	256
5.2. Resultados descritivos	257

5.3. Relações entre as variáveis em estudo	261
5.3.1. Análise de regressão múltipla	263
5.4. Diferenças entre as variáveis	266
5.4.1. Diferenças em função do género.....	266
5.4.2. Diferenças em função do nível de ensino	267
5.4.3. Diferenças em função da zona onde leccionam.....	267
5.4.4. Diferenças em função da filiação sindical.....	269
5.4.5. Diferenças em função do estatuto profissional	270
 CAPÍTULO 6	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	272
 REFLEXÕES FINAIS	297
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	303
 ANEXOS	329
 ANEXO I – Dados sócio-demográficos.....	330
ANEXO II – Escala de Satisfação Profissional de Lima, Vala e Monteiro	331
ANEXO III – Escala ED-6 (Estés Docente) de Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez e Sanz-Vásquez.....	332
ANEXO IV – Escala de Avaliação do <i>Locus</i> de Controlo de Bein, Anderson e Maes	334

Índice de Figuras

Figura 1 - As variáveis investigadas no estudo.....	29
Figura 2 - Distribuição em função da zona onde leccionam	33
Figura 3 - Pirâmide de Maslow	47
Figura 4 - Etapas do ciclo motivacional.....	49
Figura 5 - Fontes de insatisfação e satisfação segundo a teoria bifactorial de Herzberg	66
Figura 6 - Paradigmas de formação	82
Figura 7 - Classificação da escola (instalações, equipamentos e recursos)	97
Figura 8 - Número de alunos por turma	99
Figura 9. Síndrome Geral de Adaptação	140
Figura 10. <i>Stress</i> no trabalho: Duas concepções alternativas.....	147
Figura 11. Perigos e Oportunidades de uma crise	151
Figura 12. Ciclo não evolutivo no conflito docente	154
Figura 13. Modelo Interactivo de <i>stress</i> psicológico	164
Figura 14. Modelo de Cooper e Marshall	166
Figura 15. Modelo de Kahn e French.....	237
Figura 16. Modelo de Blase	239
Figura 17. Ciclo vicioso das variáveis estudadas	283

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição em função do género.....	31
Gráfico 2 - Distribuição em função do estado civil.....	32
Gráfico 3 - Distribuição em função das habilitações literárias.....	32
Gráfico 4 - Distribuição em função do estatuto profissional.....	32
Gráfico 5 - Distribuição em função do nível de ensino que lecciona	33
Gráfico 6 - Distribuição em função do estabelecimento de ensino	33
Gráfico 7 - Distribuição em função da filiação sindical	34
Gráfico 8 - Fidelidade dos instrumentos	252
Gráfico 9 - Fidelidade da Escala de Satisfação (análise item a item)	252
Gráfico 10 - Fidelidade da dimensão Ansiedade (análise item a item)	253
Gráfico 11 - Fidelidade da dimensão Depressão (análise item a item)	253
Gráfico 12 - Fidelidade da dimensão Crenças Desadaptativas (análise item a item)	254
Gráfico 13 - Fidelidade da dimensão Pressões (análise item a item)	254
Gráfico 14 - Fidelidade da dimensão Desmotivação (análise item a item)	255
Gráfico 15 - Fidelidade da dimensão Mau Confronto (análise item a item)	255
Gráfico 16 - Fidelidade da Escala <i>Locus</i> de Controlo (análise item a item)	256
Gráfico 17 - Níveis de satisfação e descontentamento	258
Gráfico 18 - Percentis da dimensão <i>Ansiedade</i>	259
Gráfico 19 - Percentis da dimensão <i>Depressão</i>	259
Gráfico 20 - Percentis da dimensão <i>Crenças Desadaptativas</i>	259
Gráfico 21 - Percentis da dimensão <i>Pressões</i>	260
Gráfico 22 - Percentis da dimensão <i>Desmotivação</i>	260
Gráfico 23 - Percentis da dimensão <i>Mau Confronto</i>	260
Gráfico 24 - Percentis do <i>stress</i> profissional.....	261

Índice de Quadros

Quadro 1 - Idade e Tempo de serviço dos professores	31
Quadro 2 - Qualidades e defeitos do professor	111
Quadro 3 - Tipos de conflitos	155
Quadro 4 - Consequências do stress na profissão docente.....	198
Quadro 5 - Validade concorrente do ED6.....	251
Quadro 6 - Sensibilidade dos instrumentos.....	257
Quadro 7 - Resultados descritivos	257
Quadro 8 - Relações entre a satisfação e o <i>stress</i>	261
Quadro 9 - Relações entre a satisfação, <i>stress</i> profissional, afecto negativo e <i>Locus</i> de controlo.....	262
Quadro 10 - Relações entre a satisfação, <i>stress</i> profissional, idade e tempo de serviço.....	263
Quadro 11 - Preditores da satisfação	264
Quadro 12 - Preditores da satisfação (dimensões do <i>stress</i> profissional).....	264
Quadro 13 - Preditores do <i>stress</i> profissional	264
Quadro 14 - Preditores do <i>Locus</i> de Controlo	265
Quadro 15 - Preditores do <i>Locus</i> de controlo (dimensões do <i>stress</i> profissional).....	265
Quadro 16 - Diferenças de médias em função do género.....	266
Quadro 17 - Diferenças de médias em função do nível de ensino	267
Quadro 18 - Diferenças de médias em função da zona onde leccionam	268
Quadro 19 - Diferenças de médias em função da zona onde leccionam (2)	268
Quadro 20 - Diferenças de médias em função da filiação sindical	269
Quadro 21 - Diferenças de médias em função do estatuto profissional	270

Índice de Acrónimos e Abreviaturas

β	<i>Valor de beta</i>
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
APM	Associação dos Professores de Matemática
CE	Comunidade Europeia
DC	<i>Demand-Control</i>
DCS	<i>Demand-Control-Support</i>
DER	Desequilíbrio Esforço-Recompensa
DP	Desvio Padrão
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ED	<i>Estrés Docente</i>
ELBOS	<i>Emener-Luck Burnout Scale</i>
F	Valor da Anova One Way
FNE	Federação Nacional dos Sindicatos da Educação
gl	Grau de liberdade
i.e.	Isto é
IPC	<i>Internal, Powerful Others and Chance</i>
Ku	Coeficiente de Kurtose
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LSD	<i>Least Significant Difference</i>
M	Média
Max	Máximo
MBA	<i>Meier Burnout Assessment</i>
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
Mdn	Mediana
Min	Mínimo
n	Amostra
NAOSH	<i>National Authority for Occupational Safety and Health</i>
NIAS	<i>National Education Association</i>
p	Nível de significância
PJBI	<i>Perceptual Job Burnout Inventory</i>
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
R	Valor de Pearson
R^2	Valor de r quadrático
SBS-HP	<i>Stalf Burnout Scale for Health Professionals</i>
Sk	Coeficiente de Assimetria
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
STAI	<i>State-Trait Anxiety Inventory</i>
t	<i>t de Student</i>
TRS	<i>Teacher Role Survey</i>

APRESENTAÇÃO



® Rui Bonito

Apresentação

Durante anos da minha vida, movido pela paixão e vocação, assumi e desempenhei o papel de professor em várias escolas de Portugal. Ao longo deste meu percurso (profissional e pessoal), fui construindo uma imagem e uma representação sobre a vivência do *ser professor*, enquadrada e contextualizada num cenário de aprendizagem e de ensino complexo e em constante mutação, no qual intervêm actores diferentes, com as suas idiossincrasias próprias.

Nestes contextos pluralistas fui aprendendo, por um lado, a importância da minha profissão e, por outro, todas as condicionantes que a mesma era alvo e, ainda, as dificuldades em desempenhar um papel consistente, consonante e orientado para um fim último: proporcionar e melhorar, constantemente, a qualidade daquilo que ensinava.

Abatido e, muitas vezes, estarrecido pelas pressões e exigências decorrentes de uma acumulação de papéis sociais diversos (ser marido, ser pai, ser irmão, ser filho, ser amigo, ser professor), cresceu o interesse em realizar uma investigação que abordasse esta profissão de forma dignificante e procurasse espelhar a realidade (diversas vezes penosa), a que o professor vive entregue. No fundo, queria deixar escrito nestas páginas, o que é *ser professor*, num contexto de mudanças incontáveis, repletas de contrariedades, complexidades e problemáticas, das quais emergem pólos de tensão diários, significativos e constantes, para quem, tal como eu, abraçou uma profissão com paixão e vocação. Para tal, nada melhor que dar *voz* àqueles que se encontram mergulhados neste oceano imenso de *sentires*, movidos pela derradeira esperança de que foram, um dia, co-autores de uma profissão dignificada.

Hoje em dia, fala-se abertamente de “insatisfação ou descontentamento” e de “desgaste profissional” na profissão docente, como manifestações decorrentes de um esgotamento de recursos perante o ensino, perante os seus actores e perante as dinâmicas que entre eles se estabelecem.

Ancorado nestes conceitos que nada dizem mas que tudo espelham, surge a presente investigação que se encontra estruturada em duas partes, prefazendo um total de seis capítulos.

A **primeira parte**, consignada à apresentação do marco teórico relativamente ao tema em análise, integra quatro capítulos. No primeiro capítulo - *Contexto, Problema e Metodologia da Investigação* - de natureza introdutória, apresenta-se o problema e os objectivos que presidiram este trabalho, realizando-se um pequeno enquadramento do problema, delimitando-se as metodologias utilizadas, caracterizando os participantes e os instrumentos de recolha de dados e, apresentando as justificações motivacionais relevantes que estiveram na sua génese.

O segundo capítulo, intitulado *Satisfação e o descontentamento na profissão docente*, propõe a diferenciação dos conceitos de satisfação e de descontentamento, os determinantes que deles fazem parte, as diferenças individuais apresentadas em diversos estudos realizados, as causas de descontentamento dos professores e a sua relação com a teoria bifactorial de Herzberg (1996). As questões relacionadas com a formação inicial e contínua dos professores, as suas condições de trabalho, expectativas e motivações e a ambiguidade no desempenho do seu papel, não só perante alunos em idades escolares com características diferentes, mas, também, para as dificuldades de gestão da indisciplina e da violência na sala de aula, são também abordados neste capítulo.

O terceiro capítulo, *O stress na profissão docente*, realiza uma primeira abordagem ao conceito de *stress* na profissão docente, pelo que se esboça a sua definição, algumas teorias relevantes na sua compreensão, as suas formas de manifestação, as fontes de *stress* relacionadas com o trabalho e as que se encontram relacionadas com as características pessoais dos actores envolvidos. Terminamos este capítulo apresentando as principais consequências do *stress* na profissão docente.

O quarto capítulo, *O burnout na profissão docente*, debruça-se de forma mais pormenorizada sobre o desgaste profissional (utilizado como sinónimo de *burnout*) na profissão docente, pelo que se realiza um enquadramento conceptual do conceito,

apresenta-se o modelo proposto por Gil-Monte, Peiró e Valcárcel (1995), diferencia-se o desgaste profissional de outros construtos similares e usualmente confundidos, apresentam-se os sintomas e as fases de desgaste profissional, as suas causas e consequências, bem como os determinantes relacionados com a idade, o género, a personalidade, a inadequada formação profissional e as precariedades das condições de trabalho.

A **segunda parte** deste trabalho, encontra-se segmentada em dois capítulos. O quinto capítulo, *Estudo Empírico*, onde se apresentam os resultados encontrados ao nível das qualidades psicométricas (Validade, Fidelidade e Sensibilidade), os resultados descritivos percentuais encontrados, as relações estabelecidas entre as variáveis em estudo e as diferenças entre elas, quando se consideram variáveis como: género, nível de ensino, zona onde leccionam, filiação sindical e estatuto profissional.

No sexto capítulo, *Discussão dos Resultados*, são discutidos os principais resultados encontrados, à luz do corpo teórico revisto e da experiência nesta profissão tão dignificante, mas por vezes tão mal compreendida...

CAPÍTULO 1

Contexto, Problema e Metodologia de Investigação



® Rui Bonito

Capítulo 1

Contexto, problema e metodologia da investigação

Introdução

Este capítulo pretende conceder uma panorâmica geral da presente investigação, estruturando-se ao longo de quatro secções: (i) formulação do problema e objectivos em estudo; (ii) enquadramento do problema; (iii) delimitação metodológica; e (iv) relevância e motivações para o estudo.

Na *primeira secção*, é delimitado o problema em estudo, com base em investigações que têm sido realizadas sobre o descontentamento e o desgaste profissional na profissão docente e são apresentados os objectivos gerais e específicos que norteiam a presente investigação.

Na *segunda secção*, o problema é contextualizado com base nas reformas educativas portuguesas, onde se oferece uma panorâmica da instabilidade que tem vindo a caracterizar o sector da educação. Ressaltam-se, igualmente, os pontos de discussão ao nível da formação dos professores, os aspectos inerentes ao seu estatuto profissional e as questões actuais relacionadas com a ADD (Avaliação de Desempenho Docente), que acabam por estar na génese do descontentamento profissional e, consequentemente, do desgaste profissional.

Na *terceira secção*, apresenta-se a metodologia utilizada na presente investigação, na qual se caracterizam os participantes, balizados pelos critérios e referências de inclusão e descrevem-se os instrumentos de recolha de dados.

Na *quarta secção*, são explicitadas as motivações pessoais que estiveram prementes na realização desta investigação, que acabaram por consubstanciar a relevância e a pertinência do presente trabalho.

1.1. Formulação do problema e objectivos em estudo

Estudar o tema do descontentamento no trabalho não constitui um interesse actual. Ao longo dos tempos diversos investigadores procuraram estudar este conceito, associado ao conceito de satisfação, em diferentes profissões, pois consideravam que a satisfação no trabalho era um indicador importante sobre a forma como as pessoas sentem, pensam e agem relativamente ao seu trabalho.

Inicialmente, os primeiros investigadores reconheceram que o *salário* era o aspecto mais importante que condicionava a satisfação dos trabalhadores. Hoje em dia, considera-se que o salário é importante quando coadjuvado com outros aspectos, tais como, as condições de trabalho, as oportunidades de progressão na carreira e as relações hierárquicas e niveladas que os trabalhadores mantêm (Canavarro, 2000).

Por conseguinte, estudar o descontentamento numa profissão, qualquer que esta seja, é uma tarefa árdua, porque o descontentamento nem sempre se apresenta como o pólo extremo do conceito de satisfação, já que nos apercebemos da dimensão e da complexidade destes construtos, uma vez que integram não só os aspectos relacionados com o trabalho em si, como também um conjunto de aspectos relacionados com o ambiente relacional no qual o trabalho decorre, estando, portanto, condicionados por aspectos relacionados com as características pessoais (Peiró & Prieto, 1996).

Detendo um olhar sobre esta realidade, podemos observar que um trabalhador poderá sentir-se satisfeito com a actividade profissional que realiza e, ao mesmo tempo, sentir-se descontente com o tipo de relações interpessoais que mantém com os seus colegas de trabalho ou, pelo contrário, poderá sentir-se satisfeito com o relacionamento que mantém com os seus colegas e descontente com aquilo que o seu trabalho lhe propicia. Esta constatação espelha a ideia de que aquilo que leva à satisfação profissional não é, necessariamente, na sua ausência, o que provoca descontentamento (Op. cit.).

Entende-se, portanto, que o conceito de satisfação e de descontentamento não fazem parte de um contínuo, mas são dois conceitos diferentes, embora interligados. Nesta óptica, os conceitos de descontentamento e de satisfação surgem diferenciados e

detendo um cariz de subjectividade. Isto acontece porque, segundo Green, Ross e Weltz (1999), são conceitos complexos e que podem ser utilizados em diferentes sentidos, mediante o seu prisma de análise.

Todos sabemos que a qualidade da educação tem subjacente a ideia de que os agentes que intervêm nela, especificamente os professores, deverão possuir uma estabilidade física, emocional e psicológica pois, caso contrário, não estarão em condições para atingir a qualidade de ensino que lhes é exigida, tendo este aspecto consequências evidentes na qualidade da aprendizagem realizada pelos alunos. Por conseguinte, é necessário compreender-se os factores profissionais que influenciam o modo como os professores pensam e agem, como ponto de partida para a identificação dos aspectos que estão na génese do seu descontentamento.

A consciencialização e o reconhecimento da influência que todos estes factores profissionais possuem no trabalhador e no seu trabalho, levaram à existência de inúmeros estudos, com o intuito de procurarem estratégias de melhoria na produtividade e na qualidade das experiências profissionais destes trabalhadores. Por isso, Trigo-Santos (1996) refere que o reconhecimento das condições de trabalho e das particularidades da carreira docente podem oferecer uma base sólida para a melhoria da qualidade e da eficácia das escolas.

Os estudos sobre a satisfação dos professores têm evidenciado, consistentemente, uma relação com a motivação para exercer a sua actividade de docência e, consequentemente, com o grau de envolvimento profissional dos professores (Posada, 2009; Teodoro, 2006).

A *National Education Association*, em 1980 (cit. por Trigo-Santos, 1996), relatou que cerca de 35% dos professores estavam descontentes e que os principais factores apontados para a situação de descontentamento se prendiam com as atitudes públicas perante a escola, o tratamento dos professores pelos *media*, as atitudes dos estudantes perante o estudo, o salário e o estatuto dos professores. Da mesma forma, nesse mesmo estudo, verificou-se que 41% dos inquiridos afirmaram que nunca iriam para o ensino se tivessem de começar tudo de novo.

Também Cruz, Dias, Sanches, Pereira e Tavares (1990) apontaram para o facto de 35% dos professores questionados a nível nacional, pretenderem deixar o ensino se tivessem oportunidade de o fazer. Uma das possíveis causas para o descontentamento detectado no estudo de Cruz et al., foi o facto dos professores portugueses serem os menos remunerados de entre os da Comunidade Europeia. Todavia, não deixa de ser paradoxal o facto de, nesse mesmo estudo, ter-se apurado que 89% dos professores apresentava a docência como a maior fonte de auto-realização.

O que é certo, é que o actual cenário português mostra que o excesso de professores se tornou numa preocupação, devido ao limitado acesso a opções de carreira variadas, condicionando a colocação dos professores. A docência foi, até há bem pouco tempo, a maior fonte de emprego para os graduados universitários. O mercado de trabalho na indústria e no ramo empresarial tem vindo a prosperar lentamente e, muitos jovens usaram com vantagem o facto de o ensino permitir continuar a estudar para atingirem o grau desejado, normalmente, a Licenciatura. Muitos destes jovens, iniciaram a actividade de docência sem a menor intenção de prosseguir na mesma. Jovens estudantes de Engenharia, Direito e outras áreas, foram levados a ensinar, como uma opção disponível no momento de integração, tendo-se mantido na mesma até aos dias de hoje.

Outras investigações no contexto educativo têm igualmente aportado resultados preocupantes, que ressaltam um gradual e significativo decréscimo dos níveis de satisfação no seio dos professores. Por exemplo, os estudos realizados por Fuller e Miskel (1972, cit. por Cordeiro-Alves, 1997) nos EUA na década de 1970, mostraram que 90% dos professores afirmavam estar “*satisfeitos*” ou mesmo “*muito satisfeitos*” com a sua profissão. No entanto, no início da década de oitenta, as investigações desenvolvidas revelavam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman, 1980, cit. por Cordeiro-Alves, 1997).

De facto, a actividade a que os professores dos ensinos básico e secundário vivem entregues, não decorre num vazio e, por conseguinte, os professores encontram-se expostos, diariamente, a um conjunto de *stressores* profissionais que acabam por

acentuar, cada vez mais, o seu descontentamento profissional e, consequentemente, potenciar o desgaste na sua profissão.

A noção de desgaste profissional encaminha-nos para uma complexidade de análise, porque ela é decorrente e encontra-se intimamente relacionada com o conceito de *stress*. Tal como acontece relativamente ao conceito de satisfação e de descontentamento, a noção de desgaste profissional encontra-se relacionada com a noção de *stress* profissional. Todas as pessoas, em algumas alturas das suas vidas, sentem-se sujeitas a tensões no trabalho e na vida diária. Se essas tensões tiverem uma duração relativamente breve, com oportunidades de recuperação posteriores, não constituem um factor prejudicial. O elemento *stress* pode, às vezes, até melhorar o desempenho individual e ajudar a apreciar novos desafios (Palmer, Cooper & Thomas, 2001). O problema surge quando uma pessoa não consegue lidar, adequada e eficazmente, com os diversos *stressores* que a rodeiam, traduzindo-se numa incapacidade em lidar com a pressão decorrente de vários pólos que a circundam, levando-a a ter um conjunto de sintomas que nos permitem dizer que se encontra numa situação de desgaste profissional.

Assim sendo, o desgaste profissional é uma síndrome, que se constitui com um conjunto de sintomas que reflectem, tal como Maslach e Leiter (1999) sugerem, uma sensação de exaustão emocional, de despersonalização e de baixa realização pessoal.

Nos EUA, muitos professores que sofrem de problemas de *stress* e de desgaste profissional podem deixar a profissão e procurar outra actividade. Em Portugal, contudo, a probabilidade é de que os professores que passam pelos mesmos problemas, permaneçam nas escolas, pela falta de oportunidades existentes. Os *media* mostram o reflexo de muitos dos sintomas de um estado pouco saudável que caracteriza a educação, com a publicação de sombrios artigos sobre o absentismo e as largas somas de dinheiro gastas pelo Estado com esses professores.

Diversos estudos (Benevides-Pereira, 2002; Byrne, 1991; Ruivo, Sebastião, Rafael, Afonso & Nunes, 2008) têm focalizado a importância de se analisarem os indicadores de desgaste na profissão docente, pois no exercício concreto desta actividade, encontram-se

presentes diversos *stressores* psicossociais, alguns relacionados com a natureza das suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas e, outros ainda, decorrentes de aspectos intrínsecos aos professores, como sendo o seu *locus* de controlo, características da personalidade (Barros & Barros, 1990; Silva, Morgado & Gomes, 2009) e a tendência para os afectos negativos, nomeadamente, a ansiedade e depressão (Seco, 2000).

Outros autores (Byrne, 1991; Farber, 1991; Figueiredo, 2009; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Trigo-Santos, 1996) têm realizado estudos com professores primários, secundários, universitários e de escolas especiais, tendo proporcionado consistência na relação dos resultados obtidos e desenvolvendo modelos explicativos importantes sobre a ocorrência de desgaste nestes profissionais. A severidade de desgaste profissional entre os profissionais do ensino já é, actualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca esta profissão como uma das profissões de alto risco (Farber, 1991).

Esteve (2001), num dos seus estudos, refere que cerca de 50% das consultas médicas dos professores, durante um período de 5 anos, se deveram a queixas relacionadas com o *stress* ou tensão psíquica de origem profissional. Este autor acrescentou que os professores se queixavam de depressão e outras circunstâncias agravantes que os poderiam conduzir a um absentismo justificado e alheamento profissional. Mais recentemente, crescem igualmente os estudos que relacionam o *stress*, o desgaste profissional e o bem-estar subjectivo/saúde mental dos agentes educativos (Barraza Macías & Jaik Dipp, 2011).

Com a entrada para a Comunidade Europeia, Portugal desfrutou de um período de expansão económica e de prosperidade de um mercado activo de trabalho. No início dos anos 90, o panorama característico da profissão docente alterou-se um pouco com a saída de professores para carreiras profissionais mais atraentes em grandes empresas, porque o Ministro da Educação de então, admitiu que o sistema público não podia competir, em termos salariais, com o sector privado. Embora essa situação fosse mais atractiva para muitos professores na realidade, nem todos tiveram ou têm a mesma opção de seguir uma carreira fora do ensino. Nessa altura, para os professores mais velhos em particular, era difícil encontrar alternativas economicamente aceitáveis. Eles

tendiam a permanecer na docência, mesmo que desgastados e, consequentemente, podendo vir a tornar-se num “*fardo*” pesado para o sistema escolar, devido a um estado de desmoralização muito passível de conduzir ao absentismo.

De facto, os professores vivenciam, hoje em dia, pressões variadas que se encontram assinaladas em diversos estudos nacionais e internacionais. Estas pressões acarretam consequências a diferentes níveis de análise. Sublinhamos, a título de exemplo, as mudanças ao nível do sistema educativo com a entrada de Portugal na União Europeia em 1986 e todas as problemáticas vivenciadas ao nível da formação dos professores, do seu estatuto profissional, do salário, das responsabilidades, das condições de trabalho, do desenvolvimento e progressão na carreira e, mais recentemente, a problemática da ADD (Avaliação de Desempenho Docente).

Ao ter este corpo teórico de análise como pano de fundo, consideramos pertinente formular o **problema de partida** que pode ser descrito da seguinte forma:

Estarão os professores portugueses, dos ensinos básico e secundário, descontentes com a sua actividade profissional e, consequentemente, desgastados profissionalmente?

Neste sentido, o **objectivo geral** da presente investigação é *analisar e comparar os indicadores de descontentamento e de desgaste profissional que caracterizam os professores dos ensinos básico e secundário em Portugal.*

Os **objectivos específicos** foram formulados da seguinte forma:

- a) Descrever os níveis de descontentamento e de desgaste profissional nos professores dos ensinos básico e secundário.*
- b) Determinar os factores relacionados com o descontentamento e desgaste profissional dos professores.*
- c) Averiguar a relação existente entre o descontentamento, o desgaste profissional, locus de controlo dos professores e afecto negativo (ansiedade e depressão).*

- d) *Averiguar a relação do descontentamento e do desgaste profissional com variáveis como a idade e o tempo de serviço no ensino.*
- e) *Averiguar os níveis de diferenciação do descontentamento, do desgaste profissional e do afecto negativo (ansiedade e depressão), em função do género, do nível de ensino, da zona onde lecciona, da filiação sindical e do estatuto profissional, na medida em que se considera que há uma variabilidade individual quando se analisam os níveis de descontentamento e de desgaste profissional.*

1.2. Enquadramento do problema

Os últimos anos têm sido marcados por algumas tendências nos planos político e económico que, de alguma forma, têm vindo a enfatizar a necessidade de um ajustamento do sistema educativo (Raposo, 1997, p. 205):

- a) A internacionalização das relações políticas e económicas com a tendência para a globalização da economia e criação de espaços económicos;
- b) Alterações na estrutura do sector produtivo, com a terciarização e a passagem para uma economia de serviços;
- c) Aumento do desemprego nos países em vias de desenvolvimento e países desenvolvidos;
- d) Exigência de níveis habilitacionais mais altos na sociedade;
- e) Tendência para um consumismo crescente e para a diminuição da poupança.

Na prática, o que se observa é que desde 1974, os professores se têm defrontado com situações constantes de mudança ao nível educativo, acabando por serem visados por um fluxo de medidas legislativas que foram sendo implementadas nas escolas e no próprio ensino. Embora os professores tivessem de alguma forma adquirido algum poder político (também graças aos organismos sindicais que entretanto proliferaram), também as suas responsabilidades e exigências aumentaram, o que acarretou um

afastamento, por parte dos professores, na participação na escola. Este contexto de educação perdura até 1986, altura em que decorre a adesão de Portugal à Comunidade Europeia, acarretando, por inerência, profundas alterações no sistema educativo ao nível das escolaridades obrigatórias (designada de *Terceira Revolução Educativa* – Esteve, 2003a).

Para que os objectivos europeus delineados pudessem ser atingidos e, tendo em linha de consideração o plano de desenvolvimento constante no artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), os legisladores propuseram medidas tendentes a alterar profundamente as escolas e os actores que nelas participam e, conseqüentemente, a promoção de um futuro do País como parte integrante de uma Europa sem fronteiras e com livre circulação de cidadãos (Esteve, 2003a).

Todavia, o papel dos professores não foi devidamente contemplado na legislação e nos planos de implementação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. A reforma da educação a desenvolver a partir de 1986 deveria ser orientada para valores mais universais e *“preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios”* (...) decorrentes da aliança com a Europa, assim como para a *“inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, criatividade, de formação permanente e justiça social”*. Na Proposta Global de Reforma, num documento de 1988 do Ministério da Educação, a Comissão de Reforma reconhece a importância da participação dos professores no processo em curso:

A reforma da educação depende, em larga medida, da forma como os agentes que a vão realizar forem capazes de a assumir como obra sua. (...) Tem-se consciência de que o papel do professor é essencial no desenvolvimento do processo de reforma (...) (p. 647).

Além disso, nesse mesmo documento, verifica-se uma necessidade em se *“assegurar aos professores um estatuto profissional compatível com a responsabilidade social da sua função”* (p. 647).

Assiste-se, portanto, à introdução de novos *curricula* que, com carácter experimental foram implementados entre 1989-1990 nas escolas do 1º ciclo e em 1991-1992 generalizados a todos os primeiros anos. Este período de mudança foi caracterizado com imensa perturbação a vários níveis e, em especial, durante as negociações entre o Ministério da Educação e os sindicatos dos professores, sobre o ECD (Estatuto da Carreira Docente), regulada pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril.

Este ECD (Estatuto da Carreira Docente) tornou-se, então, a medida mais importante para a carreira dos professores, despoletando greves de protesto pelas políticas salariais e estatuto profissional. Para além de se dirigir sobretudo a questões relacionadas com as condições de trabalho, direitos, deveres e admissão na carreira docente, esse Estatuto introduziu novas áreas de importância para os professores, nomeadamente, um plano para a sua avaliação em que se estabelecem as condições de suspensão, o que até então não tinha existido ou, pelo menos, não era cumprido. Este Estatuto, apresentava sérias implicações para a futura definição da carreira docente em Portugal. Contudo, esta continuava a ser uma zona menos clara na vida destes profissionais (Raposo, 1997).

Paralelamente à situação da definição do Estatuto, surgem as questões sobre a sua formação. Nas últimas décadas tem-se ouvido falar bastante da necessidade de revalorização da formação de professores, não apenas como um factor estratégico de desenvolvimento das Reformas Educativas mas, também, como um instrumento de gestão das carreiras e práticas educativas. Isto porque se considera que a formação dos professores é um *“processo permanente de progressiva adaptabilidade às mutações sociais, culturais e tecnológicas que cada vez mais são patentes e há necessidade, inerente, de actualização e aperfeiçoamento”* (Raposo, 1997, p. 205).

A necessidade de se repensar a formação dos professores decorre do facto dos sistemas de formação profissional de professores serem encarados apenas como instâncias de produção e de distribuição de competências profissionais, sem qualquer função de integração e de socialização profissional. Por outro lado, as Reformas Educativas dos anos 80 e 90 apelavam para que a formação dos professores não se

cingisse apenas à qualificação dos mesmos, mas atendesse igualmente à produção destes actores, em sentido lato. A formação deveria ser qualificante, pois o objectivo seria assumir uma dimensão sócio-relacional mais ampla (Caramelo, Correia & Vaz, 1997).

É neste sentido que Caramelo et al. (1997) referem que a revalorização da formação dos professores deverá ser encarada não só como um eixo estratégico do desenvolvimento das Reformas Educativas, mas deverá igualmente ser vista como um instrumento de gestão das carreiras e das práticas educativas.

Por conseguinte, a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) estruturou alguns contornos da formação de professores em algumas ideias chave que, como nos refere Raposo (1997, p. 206), *“exigem uma profunda ruptura com a política de formação de professores até agora vigente”*. A LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) enumera, assim, no seu artigo 30º, alguns princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores: (i) formação inicial de nível superior; (ii) formação contínua, numa perspectiva de educação permanente; (iii) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade; (iv) formação integrada quer no plano da preparação científico/pedagógica, quer no da articulação teórico/prática; (v) formação assente em práticas metodológicas; (vi) formação que estimule uma atitude crítica e actuante, em referência à realidade social; (vii) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação e; (viii) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de informação e auto-aprendizagem.

A par do ECD (Estatuto da Carreira Docente), deveras mal definido e repleto de contrariedades e de complexidades e da problemática em torno da formação dos professores, associam-se outros aspectos como o salário, as relações interpessoais, a política educativa, as condições de trabalho, o reconhecimento, as responsabilidades, as possibilidades de desenvolvimento e de progressão na carreira, entre outros, que acabam por ter um peso significativo no exercício da actividade de docência dos professores dos ensinos básico e secundário.

De facto, as mudanças que se têm operado no campo do ensino, actualmente reconhecidas como um longo e árduo processo, apelam para a necessidade de se desenvolver uma educação mais funcional, para a constituição de uma profissionalidade que emerge de inúmeras reformas educativas, inicialmente centradas nas reformas curriculares e, posteriormente, centradas na reforma da própria escola.

Estas progressivas transformações que transportam em si o signo do *fracasso* possuem como denominador comum a ideologia de uma sociabilização escolar que é encarada como uma educação *profissional*, que se encontra ao serviço de uma competitividade generalizada e transnacional (Alves & Machado, 2010, p. 7).

Também o novo modelo de ADD (Avaliação de Desempenho Docente) em Portugal, configurado no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, trouxe significativas alterações, instaurando um regime de maior rigor e de exigência, com efeitos e consequências não só na progressão de carreira, como, também, a nível individual, apelando para os princípios de reflexividade, autonomia profissional e, acima de tudo, melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

É neste cenário que emerge a figura do professor *performativo, competente e eficaz*, perante o qual a ADD (Avaliação de Desempenho Docente) assume um papel instrumental de vigilância e de controlo profissional. Por conseguinte, os resultados do desempenho do professor constituem-se como fundamentais, na medida em que bons resultados na aprendizagem dos alunos reflectem, necessariamente, bons professores (Alves & Machado, 2008, p. 7).

Atendendo às tendências políticas e económicas que têm vindo a caracterizar o sistema educativo português, estamos em presença de um mal-estar entre os professores, que se traduz numa acentuada e crescente crise de confiança entre eles e perante a sociedade civil. Tal como Cochinaux e Woot (1995) assinalam, os docentes

Perante a invasão crescente dos meios de comunicação de massas, em face de uma incompatibilidade entre a sua profissão e a realidade na sociedade, perante a perda de

prestígio dos serviços públicos, estão a sentir afectada a sua imagem; sentem-se postos de lado... e isolados (p. 97).

Este clima de alterações constantes, sem grandes resultados práticos visíveis, deram origem a um profundo descontentamento e, conseqüente desgaste psicológico dos professores, levando-os a uma desacreditação perante o ensino e à sua profissão. Por conseguinte, o *stress* vivenciado nas instituições escolares e a conseqüente ruptura com as âncoras de um porto seguro nesta profissão, à semelhança do que aconteceu em outros países, acarretou um desânimo generalizado no seio dos professores, instaurando-se o desgaste profissional. Tal como sucedeu nos Estados Unidos da América, os professores mostram-se profundamente afectados por todo o tipo de pressões de que são alvo, como a falta de reconhecimento social pelo seu trabalho, perda de estatuto social e uma imagem pública muito negativa, associadas a baixos salários, à falta de segurança nas escolas e nas salas de aula, ao excesso de número de alunos, à crescente burocratização de muitas das suas tarefas e à falta de apoio e de preocupação da população em geral (Dworkin, 1997).

Este cenário que é denominador comum nos professores portugueses tem vindo a ser igualmente massificado pelo discurso público. A agenda da reforma trouxe a Educação para a opinião pública, mas a imprensa portuguesa não se mostrou nem compreensiva, nem tolerante em relação aos professores. Quando os professores se tornam alvos frequentes de criticismos oriundos dos mais variados quadrantes, a sua autoridade é posta em causa e a sua eficácia na sala de aula fica comprometida. Os títulos dos jornais, desde as publicações mais sérias até aos pasquins de divulgação de escândalos, apresentam frequentemente dados retirados de relatórios de investigação e descontextualizados para censurar os professores e influenciar a opinião pública contra eles. Por exemplo, note-se para as especulações sobre o elevado índice de absentismo (Expresso, 26 de Maio, 1990), histórias de professores que perdiam o controlo nas salas de aulas e/ou que tinham comportamentos impróprios para com os alunos (Tal & Qual, 25 de Maio, 1990; Jornal Público, 14 de Fevereiro de 2011) e a violência a que se encontram expostos (Jornal de Notícias, 16 de Março, 2009), tipificam o discurso da

imprensa e contribuem para a percepção negativa que o público forma, acerca do sistema educativo em geral e dos professores em particular (Trigo-Santos, 1996).

Conscientes estamos, todavia, que tal como acontece em qualquer mudança que se opere, esta transporta consigo resistências que são consideradas naturais, por parte dos diversos actores intervenientes. Isto não significa que não se reconheça a necessidade de mudança, mas esta tem que se operar de forma contínua e gradativa. Por isso, se compreende que uma grande parte da sociedade, de alguns meios de comunicação e, inclusivamente, de alguns governantes, sem entender o sentido das transformações trazidas pela Terceira Revolução Educativa, chegam à conclusão simplista, linear e descontextualizada de que a solução é voltar ao sistema educativo antigo, onde os professores eram respeitados e todos os alunos que tinham em sala de aula não apresentavam problemas de comportamento e obtinham boas classificações. No entanto, quem defende esta ideia não se dá conta dos custos sociais e económicos que estão na base de um retorno ao sistema educativo antigo, selectivo e excludente, numa sociedade tecnológica como a actual, baseada no conhecimento e na exigência contínua de maiores níveis de formação (Esteve, 2003a).

Por outro lado ainda, é importante referir que o retorno a um sistema de ensino antigo não permitirá responder aos objectivos desenhados pela União Europeia, que procura, acima de tudo “*uma economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo*” (Reding, 2002, p. 1).

Daí que Esteve (2003a) refira que qualquer mudança fracassará se não tiver em linha de conta a cultura profissional, as opiniões e as condições de trabalho dos professores, já que eles e as instituições escolares, possuem as suas próprias tradições e estruturas de trabalho que estão associadas a pessoas com uma determinada sensibilidade e idiosincrasia, uma determinada história pessoal e uma concepção específica sobre o ensino que emergiu de um determinado contexto histórico. Por conseguinte e ainda na óptica deste autor, qualquer mudança ao nível educativo deverá contemplar, invariavelmente, três níveis de análise:

- a) O contexto macro, que depende da evolução das forças sociais, dos grupos políticos e dos sectores económico-financeiro que exigem do sistema educativo uma contínua adaptação à mudança e aos novos sistemas de produção;
- b) O contexto político e administrativo que pretende organizar a realidade mediante leis e decretos com capacidade de mudança limitada, já que não se pode modificar a mentalidade dos professores nem o sentido do seu trabalho nas aulas;
- c) O contexto prático que nos remete para o trabalho real dos professores e das escolas, que é diferente em função das realidades e das especificidades que os caracterizam.

Assim, qualquer que seja a intenção de reformar ou modificar o sistema educativo deve-se sempre atender a estes três elementos. Caso contrário, tal como assinala Esteve (2003a), está condenada ao fracasso.

A Terceira Revolução Educativa, no entanto, não tentou mais do que responder aos novos desafios encontrados, procurando adaptar os sistemas educativos a uma sociedade onde o conhecimento e a informação são o expoente máximo e cuja dinâmica da mudança social ainda é visível. Sabemos, igualmente, que os países que não conseguem acompanhar o ritmo das renovações tecnológicas estão condenados a trabalhar com sistemas de produção obsoletos e muito pouco competitivos, pelo que os novos padrões de produção de uma sociedade de conhecimento levam-nos, incontestavelmente, a uma economia do conhecimento.

1.3. Delimitação das metodologias usadas

A escola é uma instituição social, uma unidade funcional vivencial, uma estrutura, uma organização e um sistema complexo de comportamentos relacionais. É um sistema de normas e de obrigações, de circuitos de circulação de informação, hierarquias e relações de força, com um horário próprio, um território e uma história particular. E

porque a mesma não se encontra isolada do contexto que a envolve, seja ele macro ou micro, ela tem que ser vista como um sistema aberto, que está em permanente troca com o exterior, interagindo directamente com o meio envolvente, com o espaço social. Por isso, a escola tem que ser analisada nos seus aspectos reais, imaginários e simbólicos para que a sua análise seja a mais próxima possível da realidade (Oliveira, 2001).

Por esse motivo, foi nosso intuito compreender o que move actores das escolas básicas e secundárias, para que a melhoria da qualidade do ensino possa ser uma realidade e não uma utopia. Através do presente estudo descritivo, correlacional e de cariz quantitativo, e tendo com base de premissa o problema de partida e os objectivos inicialmente enunciados, foram definidas e diferenciadas três tipos de **variáveis**: as principais, que integram a satisfação, o descontentamento, o *stress* e o *burnout*; as secundárias como o *locus* de controlo e o afecto negativo (ansiedade e depressão) e; as moderadoras, como a idade, o género, o estado civil, as habilitações literárias, o tempo de serviço, o estatuto profissional, o nível de ensino, a zona geográfica, o estabelecimento de ensino e a filiação sindical. Esquemáticamente, temos:



Figura 1. As variáveis investigadas no estudo

A partir do problema, dos objectivos e das variáveis consideradas, foram tecidas algumas **hipóteses** que serviram de orientação na presente investigação:

Hipótese 1: Espera-se uma correlação positiva entre o descontentamento, o desgaste profissional, *locus* de controlo externo e afecto negativo (ansiedade e depressão) dos professores dos ensinos básico e secundário.

Hipótese 2: Espera-se uma correlação positiva entre o descontentamento, desgaste profissional, idade e tempo de serviço.

Hipótese 3: Esperam-se diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função do género.

Hipótese 4: Esperam-se diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função do nível de ensino.

Hipótese 5: Esperam-se diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função da zona onde lecciona.

Hipótese 6: Esperam-se diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função da filiação sindical.

Hipótese 7: Prevêem-se diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função do estatuto profissional.

Os professores que participaram no presente estudo tiveram que preencher dois requisitos: serem professores do ensino básico e/ou secundário e estarem no activo da sua profissão. Em Portugal Continental, segundo os dados recolhidos no Conselho Nacional de Educação, durante os anos de 2009/2010, verifica-se a existência de 180 651 professores, estando alocados ao 1º e 2º ciclos do ensino básico e 3º ciclo/secundário, 149 877 professores (31 272 do 1º ciclo do ensino básico; 33 131 do 2º ciclo do ensino básico e 85 474 do 3º ciclo e secundário). Ainda se verifica que 134 991 professores estão

a lecionar no ensino público (28 283 no 1º ciclo, 29 846 do 2º ciclo e 76 862 no 3º ciclo e secundário) e 14 886 no ensino privado (2 989 do 1º ciclo, 3 285 do 2º ciclo e 8 612 do 3º ciclo e secundário).

Na presente investigação a **amostra** é constituída por 697 professores portugueses, dos ensinos básico e secundário. De referir que o ensino básico compreende o primeiro ciclo ou primário (4 anos), o 2º ciclo do ensino básico (2 anos), o 3º ciclo (3 anos) e o ensino secundário vai desde o 10º ano ao 12º ano (3 anos).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição da amostra em função do género, verificando-se 74% (n=516) pertencente ao género feminino e 26% (n=181) ao género masculino.

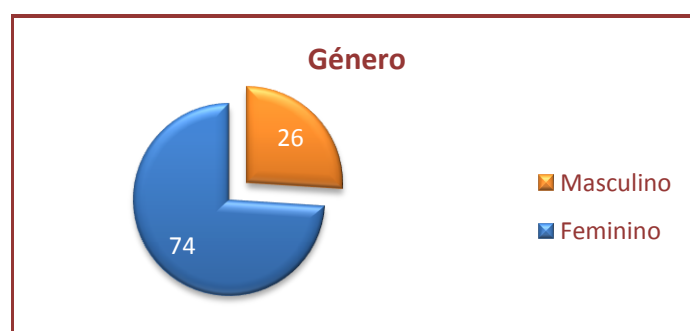


Gráfico 1: Distribuição em função do género

No que concerne à idade e ao tempo de serviço verifica-se, pela análise do Quadro 1, que os professores apresentam uma média etária de 42,81 (DP=8,916), tendo o mais novo 23 anos e o mais velho 65 anos. No que tange ao tempo de serviço, verifica-se uma média de 18,39 anos (DP=9,243), ao longo de 1 a 40 anos de serviço.

Quadro 1

Idade e Tempo de serviço dos professores

	Média	DP	Mínimo	Máximo
Idade	42,81	8,916	23	65
Tempo de serviço	18,39	9,243	1	40

O Gráfico 2 apresenta a distribuição da amostra em função do estado civil, verificando-se 67,3% (n=469) de casados e 20,9% (n=146) de professores solteiros, sendo 10,6% (n=74) divorciados e 1,1% (n=8) viúvos.

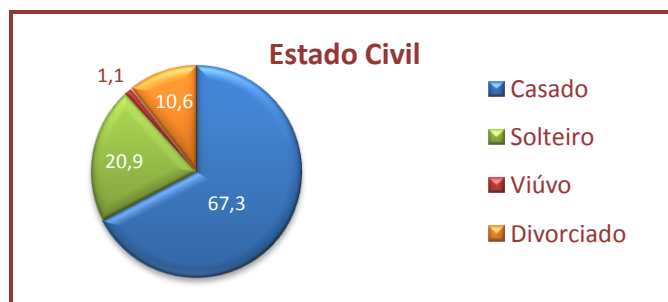


Gráfico 2: Distribuição em função do estado civil

O Gráfico 3 apresenta a distribuição da amostra em função das habilitações literárias, verificando-se 75,2% (n=524) detentores de licenciatura, 20,9% (n=146) detentores de outras habilitações e 3,9% (n=24) detentores de bacharelato.



Gráfico 3: Distribuição em função das habilitações literárias

Relativamente ao seu estatuto profissional, o Gráfico 4 apresenta a distribuição da amostra, verificando-se 66,3% (n=462) pertencentes ao Quadro de Escola, 18,5% (n=129) Contratados e 15,2% (n=106) pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica.



Gráfico 4: Distribuição em função do estatuto profissional

No que diz respeito ao nível de ensino que lecciona, o Gráfico 5 apresenta a distribuição da amostra, verificando-se 67,9% (n=473) leccionam no ensino básico e 32,1% (n=224) leccionam no ensino secundário.

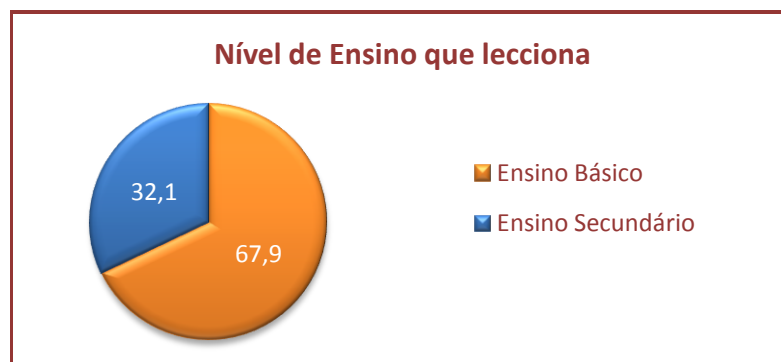


Gráfico 5: Distribuição em função do nível de ensino que lecciona

Quanto à zona onde leccionam, a Figura 2 apresenta a distribuição da amostra, verificando-se que 61,5% (n=429) leccionam em zona urbana, 57,5% (n=401) em zona interior, 42,5% (n=296) em zona litoral e 38,5% (n=268) em zona rural.

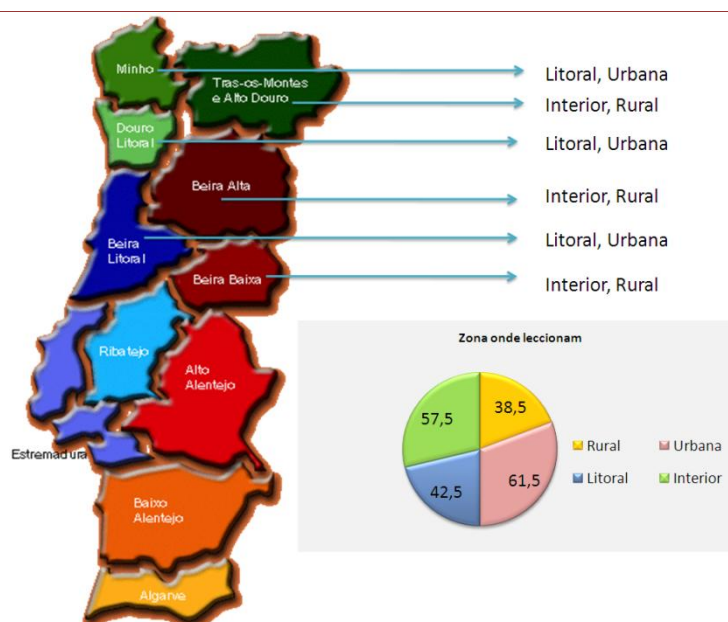


Figura 2. Distribuição em função da zona onde leccionam

Maioritariamente (94%), são professores que leccionam em estabelecimentos de ensino público (n=655), sendo apenas 6% (n=42) professores que leccionam em ensino privado (cf. Gráfico 6).

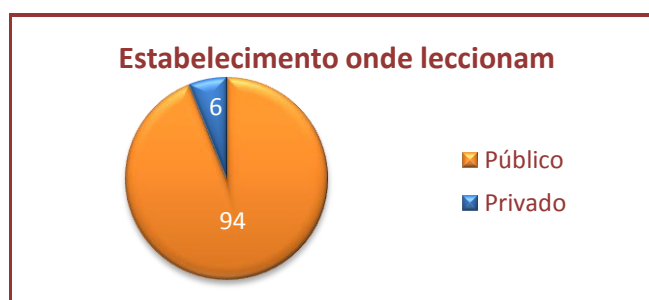


Gráfico 6: Distribuição em função do estabelecimento de ensino

Por fim, no que concerne à filiação sindical destes professores, verifica-se pela análise do Gráfico 7 que 52,2% (n=364) não estão sindicalizados, contra 47,8% (n=333) que se encontram sindicalizados.

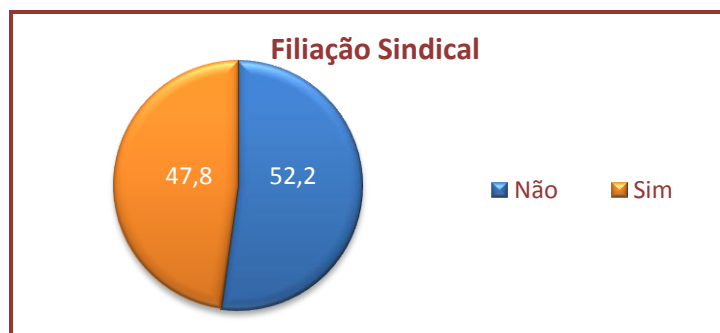


Gráfico 7: Distribuição em função da filiação sindical

Em suma, podemos afirmar que se trata de uma amostra maioritariamente pertencente ao género feminino, casados, detentores de uma Licenciatura, pertencentes ao Quadro de Escola, leccionando o ensino básico em zonas urbanas e do interior de Portugal, em estabelecimentos de ensino público e sem filiação sindical.

Os **instrumentos** de recolha de dados que foram utilizados na presente investigação são instrumentos já existentes, uma vez que por um lado, consideramos que os mesmos serviam os propósitos da investigação e, por outro, ofereciam garantias ao nível das qualidades psimétricas (validade, fidelidade e sensibilidade), já que se tratam de instrumentos estudados e utilizados em estudos com amostras de professores. Por estas razões, optámos pela utilização do inquérito por questionário, pelo facto de ser mais fácil e simples a sua administração.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: (i) Dados sócio-demográficos; (ii) Escala de Satisfação Profissional de Lima, Vala e Monteiro (1994); (iii) Escala ED-6 (Estrés Docente) de Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez e Sanz-Vázquez (2005) e; (IV) Escala de Avaliação do *Locus* de Controlo de Bein, Anderson e Maes (1990).

Dados sócio-demográficos: esta parte do instrumento de recolha de dados (cf. Anexo I) é constituída por dez questões relativas às informações sociais e demográficas dos professores, nomeadamente, relativas ao género, à idade, ao estado civil, tempo de

serviço no ensino, habilitações literárias, estatuto profissional, nível de ensino que lecciona, zona onde lecciona, estabelecimento onde lecciona e filiação sindical. Os professores teriam que assinalar a resposta que se aplicava a si.

Escala de Satisfação Profissional de Lima, Vala e Monteiro (1994): esta escala (cf. Anexo II) avalia não só a satisfação global com o trabalho, como diferentes factores que afectam a satisfação. É uma escala constituída por 10 itens, com alternativas de resposta do tipo *Likert* (6 alternativas), desde o *Totalmente Insatisfeito* (1) ao *Totalmente Satisfeito* (6). Os 10 itens da escala referem aspectos relativos a: (i) Perspectivas de carreira e promoção; (ii) Organização e funcionamento da Direcção, Departamento, serviço, secção onde trabalha; (iii) Cooperação e relações interpessoais com os seus colegas, colaboradores, equipa de trabalho; (iv) Vencimento, remuneração, salário; (v) Competência e desempenho do superior imediato; (vi) Trabalho que realiza; (vii) Competência e desempenho dos seus subordinados e/ou colegas/colaboradores; (viii) Oportunidades de aprendizagem e formação; (ix) Avaliação/consequências/reconhecimento do seu desempenho profissional e; (x) Satisfação global.

A amplitude desta escala varia de um valor mínimo de 10 pontos a um valor máximo de 60 pontos. Parte-se do pressuposto de que quanto maior for a pontuação obtida pelos inquiridos, maior satisfação apresentam nas diversas dimensões consideradas. Valores inferiores são indicadores da existência de descontentamento e/ou insatisfação.

Escala ED-6 (Estrés Docente) de Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez e Sanz-Vázquez (2005): esta escala (cf. Anexo III) avalia o *stress* profissional em todos os níveis de aprendizagem e é constituída por 77 itens, numa escala tipo *Likert* de 5 alternativas de resposta, desde o *Discordo Totalmente* (1) ao *Concordo Totalmente* (5). Os itens desta escala, agrupados, dão origem a 6 dimensões: (i) *Ansiedade* (19 itens, dos itens 1 ao 19); (ii) *Depressão* (10 itens, dos itens 20 ao 29); (iii) *Crenças Desadaptativas* (12 itens, dos itens 30 ao 41); (iv) *Pressões* (10 itens, dos itens 42 ao 51); (v) *Desmotivação* (14 itens, dos itens 52 ao 65) e; (vi) *Mau Confronto* (12 itens, dos itens 66 ao 77).

Todos os itens são pontuados directamente com a excepção dos itens 44, 45, 52, 54, 58, 61, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76 e 77, que são itens invertidos, já que a formulação da questão está feita de forma negativa (por exemplo: *É-me difícil realizar adaptações curriculares*), tal como sugerem os autores do instrumento. A soma de todas as dimensões fornece o indicador de *stress* e desgaste profissional docente. Quanto maior o valor, maior o *stress* e o desgaste profissional. A amplitude da escala global varia de um valor mínimo de 77 pontos e um valor máximo de 385 pontos. Nas dimensões, a amplitude varia em função do número de itens, assim temos: (i) *Ansiedade* (mínimo 19, máximo 95); (ii) *Depressão* (mínimo 10, máximo 50); (iii) *Crenças Desadaptativas* (mínimo 12, máximo 60); (iv) *Pressões* (mínimo 10, máximo 50); (v) *Desmotivação* (mínimo 14, máximo 70) e; (vi) *Mau Confronto* (mínimo 12, máximo 60).

As somas das dimensões e do *score* total devem ser transformados em percentis, pelo que os autores sugerem que, percentis abaixo de 20 indicam um nível muito baixo da dimensão ou da escala em conjunto, de 21 a 40, percentis baixos, de 41 a 60, percentis normais, de 61 a 80, percentis moderadamente elevados e mais de 80, percentis elevados.

Escala de Avaliação do Locus de Controlo de Bein, Anderson e Maes (1990): esta escala (cf. Anexo IV) avalia o *locus* de controlo e decorre da revisão realizada em 1986, do TRS (*Teacher Role Survey*) de Maes e Anderson. Trata-se de uma escala com 24 itens, de escolha forçada entre razões de contentamento e de descontentamento dos professores ou de expectativas de controlo no contexto específico profissional, medindo a externalidade (pontuação máxima 24 pontos). Dirige-se a professores, quer do ensino básico quer do secundário, não apenas na situação de sala de aula, mas abrangendo um vasto leque de aspectos do papel profissional do professor dentro e fora da escola. Esta escala de *Locus* de Controlo para professores foi traduzida e usada na população portuguesa (Barros, Barros & Neto, 1993).

O procedimento de selecção dos participantes seguiu uma orientação aleatória simples, tendo-se para o efeito, recolhidos com autorização, *emails* de 800 professores que leccionam em zonas rurais, urbanas, do litoral e do interior de Portugal. Os contactos dos 800 professores foram recolhidos junto de docentes conhecidos em

diversas escolas e que, por um lado, preenchiam os dois critérios de selecção da amostra e, por outro, estivessem disponíveis e receptivos para participar na presente investigação.

Procuramos também, garantir uma homogeneidade da amostra, seleccionando 200 professores de cada uma das zonas geográficas pretendidas, para que a amostra pudesse ser mais abrangente.

Nesse sentido, foi enviado um *email* de convite aos 800 professores, onde era referido o objetivo da investigação e a importância da participação dos mesmos. Foi também enviado nesse convite um *link* que remetia diretamente o respondente para o site <http://freeonlinesurveys.com/>, local onde estava disponibilizado o instrumento de recolha de dados *online*. Este procedimento permitiu não só uma maior facilidade de resposta ao instrumentos pela rapidez de acessibilidade, como também garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas dos professores. O instrumento esteve *online* no período decorrido entre Outubro de 2009 e Abril de 2010.

Com este procedimento, foi possível recolher 703 questionários preenchidos, no entanto, após a análise das respostas, 6 desses questionários não foram validados pelo facto de não terem sido preenchidos na totalidade. Por conseguinte, foram validados 697 questionários que correspondem a uma taxa de retorno de 87%. Os dados dos questionários constituíram uma base de dados em Excel, que foi transportada, posteriormente, para o programa estatístico S.P.S.S. (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 19, a partir do qual foram extraídos os principais resultados estatísticos.

1.4. Relevância do estudo e motivações pessoais

Foram várias as razões que presidiram à concretização e à condução da presente investigação. Durante anos da minha vida, desempenhei o papel de professor, em algumas escolas de Portugal e, decorrente desta minha prática, fui tecendo e

construindo uma percepção relativamente ao ensino e a todos os actores envolvidos no mesmo.

De facto, o sistema de ensino hoje não se pode comparar com o sistema de ensino de há uns anos atrás, onde o professor era visto como uma figura de autoridade e com responsabilidades perante um grupo de pessoas que se encontravam ainda em desenvolvimento. O nosso papel, para além de ensinar, consistia na transmissão de modos de sentir, de pensar e de agir, que fossem adquiridos e modelados pelas crianças e jovens em crescimento.

Muitas vezes, os professores tinham que se dividir entre o ensinar o conteúdo programático previsto para as turmas e o suporte emocional e psicológico que algumas crianças necessitavam. O importante e o objectivo macro era conseguir que todos os alunos tivessem realizado a aquisição dos conhecimentos básicos exigíveis e que, acima de tudo, considerassem a escola como uma extensão do seu ambiente familiar. O ensino estava, então, focalizado para o próprio aluno e para toda a dimensão que o envolvia.

Mas, os tempos mudaram e, devido a todas as alterações económicas, políticas e sociais que caracterizam o processo típico de desenvolvimento de uma sociedade (a nível macro e micro), os sistemas vêm-se obrigados a adaptar-se como forma de poder fazer face aos constantes níveis de exigência e de responsabilidade. Por conseguinte, as diversas reformas de ensino que têm caracterizado o sistema educacional, para além de transportarem consigo melhorias a diversos níveis, trouxeram igualmente a instabilidade e a insegurança na profissão docente.

Esta insegurança está patente a diversos níveis da profissão de docência, embargando as condições de trabalho, muitas vezes precárias. Refira-se, fundamentalmente, aqueles que leccionam em zonas rurais e ou degradadas. Muitas das escolas situam-se em locais ermos, nos píncaros das serras ou a meia encosta, fora do povoado, improvisadas num pré-fabricado ou impregnadas, no bom sentido, num casebre antigo caiado de branco, sem condições mínimas de dignidade, sem material didáctico, sem apoios e sem recursos. Os professores, ao serem colocados nestas escolas, recebiam numa mão o alvará e, na outra, duas folhas de papel em branco recheadas de

promessas. Fim-de-semana, após fim-de-semana, sempre que o tempo o permite e encontra uma boleia, o(a) professor(a) regressa à vila e, preocupado(a), estende a mão ao senhor Presidente da Câmara para lhe pedir material escolar, carteiras novas ou para mandar colocar um vidro lá na janela que os miúdos entretanto partiram com a bola feita de trapos. Promessas, mais promessas e ao docente resta a certeza de que, durante aqueles quase infindáveis mais ou menos nove meses, vai ter tempo para ensinar aos seus pupilos, àqueles tenros rebentos, o que ele(a) é e não o que ele(a) sabe e ainda lhe vai sobrar tempo para ver, devagarinho, o passar do tempo e contar, quiçá pela primeira vez, não sabe bem quando, sem receio de perder privilégios adquiridos, o seu magro vencimento.

É evidente que o ambiente em que vivem e o mundo insípido em que, não raras as vezes, quase vegetam, ao longo da melhor parte dos anos das suas vidas, marca-os, de uma forma indelével, nas suas relações de amizade e, sobretudo, hierárquicas. Sentem-se inseguros e deixam de acreditar, porque foram votados ao improviso, como que abandonados. Sentem-se, pelas razões já apontadas, desmotivados e inseguros, acabando por se conformar e seguir em frente, de uma forma despreocupada. Esta é uma faceta da realidade do sistema escolar em contexto português.

Considerando a importância e o peso dos factores psicológicos, sociológicos e contextuais no indivíduo, não poderíamos deixar de reflectir sobre a implicação que todas estas situações e muitas mais acarretam na vida do professor, ao qual são exigidos altos padrões de desempenho, todavia, sem qualquer organismo por detrás que os proteja e que os faça merecer aquilo a que têm direito.

Por outro lado, numa perspectiva holística de vida, não podemos igualmente descurar que grande parte destes professores detém uma família e uma responsabilidade social acrescida, que vai para além do âmbito do seu trabalho. Encontra-se, portanto, descontente porque reconhece os limites que possui na utilização de determinados recursos fundamentais para a transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo que vivencia uma luta interna para conseguir atingir os objectivos definidos no contexto de sucesso escolar.

Esta dissonância que marca a profissão de docência, coadjuvada com as constantes alterações do sistema educativo, os *stressores* ambientais a que fazem frente e a ausência de conhecimento dessas mudanças que lhes dizem directamente respeito, levam o professor a entrar num estado de exaustão física e psicológica e a evidenciar, mais tarde ou mais cedo, um conjunto de sintomas que se integram no quadro de *burnout*.

Explorar e dar a conhecer a realidade em que os professores vivem e procurar soluções construtivas para as limitações com que lidam no dia-a-dia é, sem dúvida, a maior motivação para a realização desta investigação.

Por outro lado, também, considero que em Portugal o processo de investigação se encontra aquém daquilo que é expectável e, como reflexo disso, a escassez de instrumentos que permitem aferir o desgaste profissional na profissão docente. Motivado, igualmente, me encontro para poder contribuir para que o instrumento de desgaste profissional utilizado seja um instrumento passível de ser utilizado por outros investigadores, em outros estudos, acerca da profissão dos professores.

Congrego, em última instância, motivações pessoais, o gosto pela profissão e a nostalgia que permanece de uma vida em que o envolvimento pessoal e profissional tomaram expressão e que acalentaram anos de mim, em ensinamentos constantes, num desenvolvimento inerente a todos os percursos da minha própria vida.

Foram muitos anos, algumas magras décadas, tempo durante o qual trilhei, abençoado, picadas, algumas armadilhadas, lá para as bandas de Moçambique, onde os soldados me esperavam, nas palhotas (ditas escolas regimentais). Estive igualmente nas escolas de Portugal Continental e na Delegação Escolar de Arouca. Nesta não dava aulas, não era mestre, mas ouvia, isso sim e com muita atenção, o descontentamento que pairava na alma dos docentes, porque se vislumbrava, nos seus rostos tisonados pelo calor dos estios vividos e enrugados pelos rigores dos Invernos passados, a nostalgia, a apatia e a dor que grassava nos seus corações sofridos. Quantas vezes, mesmo cansado com as tarefas de mais um dia, eu emprestava o meu ombro amigo e a confiança que em mim depositavam para ouvir, em silêncio, um rosário de lamentações.

Um dia, arrumei tudo numa mala e fechei a porta. Hoje, estou aqui. Já cá ando há uns tempos, neste verde tapete terrestre, rumo, um dia, à eternidade. E, porque reabri a mala, sempre quero saber o que me motiva para tentar redescobrir o que preocupava, já faz algum tempo, os (as), colegas a quem, respeitosamente, dediquei a minha atenção e emprestei o meu ombro amigo.

CAPÍTULO 2

Satisfação e descontentamento na profissão docente



® Rui Bonito

Capítulo 2

Satisfação e descontentamento na profissão docente

Introdução

O presente capítulo contém o marco teórico no âmbito dos conceitos da satisfação e de descontentamento dos professores no seu contexto de trabalho, encontrando-se estruturado em quatro secções. Na *primeira secção*, definimos o conceito de satisfação e de descontentamento, bem como realizamos a sua diferenciação.

A *segunda secção*, integra os determinantes da satisfação e do descontentamento na profissão docente que acabam por revestir a variabilidade intra e inter individual, bem como as variações destes construtos em função de algumas variáveis pertinentes para a presente investigação, como sendo a idade, o género, o estado civil, as habilitações literárias e a antiguidade, constituindo a *terceira secção* que se reporta às diferenças individuais.

A *quarta e última secção*, assinala as causas do descontentamento dos professores, utilizando-se como âncora de compreensão explicativa desta realidade, a teoria Bifactorial proposta por Herzberg (1996). São referenciadas as questões em torno da formação e do estatuto profissional, condições de trabalho expectativas e motivações, bem como a ambiguidade do papel do professor inserido num sistema educacional onde as características individuais dos alunos acabam por ter um peso significativo na compreensão da indisciplina e violência na sala de aula.

2.1. Conceitos de satisfação e de descontentamento: Sua diferenciação

O conceito de satisfação remete-nos para Taylor (1967, cit. por Canavarro, 2000), considerado o impulsionador do estudo da motivação e da satisfação dos indivíduos no trabalho. Na perspectiva deste autor, adequada à realidade contextual da época, a satisfação dos trabalhadores estava intrinsecamente relacionada com o interesse pelo factor salarial, único aspecto motivador e de satisfação dos trabalhadores. Este autor defendia, portanto, que a situação mais satisfatória era aquela em que o trabalhador auferia um melhor salário com o menor esforço despendido. Por conseguinte, a produtividade e a satisfação poderiam coexistir a par da motivação, desde que os trabalhadores tivessem salários justos, como contrapartida do desempenho de uma dada actividade que poderia ser realizada, moderadamente e sem excesso de fadiga.

Taylor (cit. por Canavarro, 2000), criticava igualmente a *gestão sem regras nem princípios*, utilizada nas instituições americanas, que impossibilitava a utilização de um sistema de recompensa salarial, acarretando, na prática, situações em que um indivíduo que apresentasse uma produção média auferia o mesmo que um indivíduo que apresentasse uma produção superior. Ora, no sentido de cessar com esta tendência pouco equitativa aos seus olhos, Taylor propõe o estudo científico do trabalho, com o intuito de se chegar a uma selecção científica, a qual pretendia encontrar o *homem certo para o lugar certo*.

As publicações ancoradas na perspectiva taylorista direccionavam a atenção dos pesquisadores, não para a satisfação dos trabalhadores, mas para a própria situação de trabalho (Berry, 1998).

Os estudos posteriores a Taylor, nomeadamente os preconizados por Hawthorne na *Western Electric Company*, foram, sem dúvida, os primeiros a questionar os trabalhadores sobre a satisfação no trabalho (Lima et al., 1994). O projecto inicial começou pelo estudo da fadiga. Os investigadores planearam avaliar, a diferentes níveis, o efeito da iluminação na fadiga e na produtividade. Partiram da hipótese inicial de que aumentando a iluminação, reduziam a fadiga visual. Quando o estudo terminou e o efeito esperado não foi verificado, os investigadores prepararam um outro estudo,

para avaliar o efeito dos períodos de descanso na fadiga. Todavia, este estudo, não apresentando igualmente os resultados esperados, levou os investigadores a começarem a questionar as hipóteses que serviram de base à sua pesquisa.

Na reformulação da sua hipótese inicial, constataram que talvez seriam as atitudes dos trabalhadores para com o seu trabalho que acarretavam tais resultados. Por conseguinte e no sentido de indagaram esta sua segunda preposição formulada, entrevistaram os trabalhadores acerca daquilo que estes consideravam ser o mais importante e satisfatório para si e aquilo que gostavam e não gostavam no seu trabalho. Muitos dos trabalhadores confundiram as reacções com trabalho e outros falaram mais das condições sociais do que das condições económicas. Deste modo, os investigadores concluíram que o salário não seria o factor mais importante, pois estes trabalhadores queriam, antes de mais, ser reconhecidos socialmente pelo empregador, como bons especialistas e serem vistos como membros de um grupo de trabalho (Lima et al., 1994).

A partir daqui, o interesse pelo estudo da satisfação no trabalho teve, rapidamente, o seu incremento. Actualmente, os investigadores interessam-se por este tema, existindo, por isso, um grande número de investigações conduzidas em diferentes áreas de actividade (Dolan & Gosselin, 2001).

O corpo de pesquisas preconizadas até ao momento, consolidam um conjunto de conhecimentos que permitiram a aparição de diferentes definições sobre a satisfação no trabalho. Todavia, o que se constata é que não existe uma definição que seja unanimemente aceite, pois, cada autor, constrói uma determinada formulação teórica, em função da investigação que realizou e do suporte empírico que foi utilizado (Bravo, Peiró & Rodriguez, 1996).

Não obstante, sumariamente, aceita-se que a satisfação no trabalho seja um construto que se organiza em dois extremos: a ausência de satisfação (i.e., o descontentamento ou a insatisfação) e a presença de satisfação. São, então, dois conceitos diferenciáveis, embora relacionados, que fazem parte de um mesmo contínuo (Alves, 2010).

Ao atender a esta continuidade, Cordeiro-Alves (1997) sublinha que a satisfação no trabalho pode ser vista como *sinónimo de atitude*, i.e., uma predisposição para responder a determinados estímulos com determinadas respostas. Esta atitude poderá ser orientada para o trabalho em geral ou para as características específicas do mesmo. Independentemente da orientação concedida, o conceito de atitude, na perspectiva de Lima (1993), tem subjacente um princípio multidimensional, que integra três dimensões:

- a) *Dimensão Afectiva* que é relativa aos sentimentos subjectivos e às respostas fisiológicas que acompanham a atitude;
- b) *Dimensão Cognitiva* que se refere às crenças e opiniões pelas quais as atitudes se expressam; e
- c) *Dimensão Comportamental* que se refere ao processo mental e físico que prepara o indivíduo para agir de uma determinada forma.

Se há uma continuidade entre o conceito de satisfação e de descontentamento, então, enquanto *atitude*, estes dois construtos têm, necessariamente, que fornecer informação sobre a forma como os sujeitos percebem as recompensas das necessidades advindas do local de trabalho (Cordeiro-Alves, 1997). Entender e aceitar estes conceitos como sinónimos de atitudes no trabalho, pressupõe considerar sempre as componentes afectivas, cognitivas e comportamentais, integrantes das atitudes.

Paralelamente a esta ideia, mas numa outra perspectiva, a satisfação no trabalho pode ser vista, segundo outros autores (Judge & Locke, 1993; Miner, 1992), como uma *resposta emocional* a uma dada situação de trabalho. Nesta linha de análise, a satisfação e o descontentamento no trabalho são decorrentes da relação que o trabalhador estabelece com o seu trabalho, a forma como o interioriza e como o conceptualiza.

No fundo, tal como Lévy-Leboyer e Sperandio (1987, cit. por Canavarro, 2000) sugerem, a satisfação e o descontentamento no trabalho reflectem um estado emocional que resulta da correspondência entre o que a pessoa entende pelo seu trabalho e a percepção que tem do mesmo. Assim, enquanto *resposta emocional*, a satisfação e o

descontentamento profissionais, só poderão, segundo Berry (1998), ser conceptualizados através de um processo de introspecção.

Na perspectiva de Figueiredo (2009) *“a satisfação profissional, pela sua multidimensão, estende-se até ao processamento da satisfação com a vida em geral e, por outro lado, a satisfação profissional recebe as disposições positivas individuais para a vida em geral”* (p. 135).

Por fim, estes dois construtos são ainda tidos como *motivações*, pois encontram-se, muitas vezes, relacionados com a teoria das necessidades de Maslow (1943, cit. por Berry, 1998), acentuando as necessidades de Auto-Estima e de Auto-Realização.

Ao se analisar a Teoria Hierárquica das Necessidades proposta por Maslow (1943, cit. por Berry, 1998), verifica-se que o autor defende que as necessidades humanas não possuem todas a mesma intensidade e a sua emergência ou o seu aparecimento obedece a determinadas prioridades. O postulado básico desta teoria é que certos motivos ou necessidades que se combinam com factores biológicos, culturais e situacionais, acabam por determinar o comportamento e caracterizar o ser humano em geral. Daí que os indivíduos possam ser detentores de diferentes níveis de necessidades, sendo estas, na perspectiva de Maslow, de ordem inferior e de ordem superior, o que pressupõe uma hierarquização, justificando a forma piramidal que o seu modelo apresenta (cf. Figura 3).



Figura 3. Pirâmide de Maslow

As cinco categorias de necessidades propostas por Maslow (1943, cit. por Berry, 1998) são organizadas por níveis e hierarquizadas de acordo com a sua importância, desde as necessidades de ordem inferior (mais básicas), até às necessidades de ordem mais elevada. Maslow, explica a sua pirâmide, referindo que, à medida que se satisfazem as necessidades de 1º nível (*Fisiológicas*) as de 2º nível (*Segurança*) vão-se tornando mais importantes, tendo tendência a dominar o comportamento do indivíduo. O processo desenrola-se sempre da mesma forma até ao 5º nível (*Auto-Realização*). No entanto, as necessidades secundárias, não se alcançam com tanta facilidade, pois estão relacionadas com sentimentos e valores. Pressupõe, então, que as necessidades de ordem superior só emergem quando as necessidades de ordem inferior se encontrarem satisfeitas.

Caracterizando cada uma dessas necessidades, de acordo com Neves (1998), encontramos que:

- a) As necessidades *fisiológicas* asseguram a sobrevivência do indivíduo e incluem as necessidades de alimento, água, sono, sexo e satisfação sensorial. Em termos de factores institucionais, pode-se integrar aqui o vencimento, as condições de trabalho agradáveis e os refeitórios;
- b) As necessidades de *segurança* incluem o desejo de segurança, estabilidade, dependência, protecção, ausência de medo e ansiedade, desejo de estabilidade, lei e ordem. Como factores institucionais, encontram-se as condições de trabalho seguras, os benefícios da empresa e a segurança do emprego;
- c) As necessidades *sociais* reportam-se às necessidades de pertença e de amor e incluem o sentimento amoroso, a amizade e a afeição, em geral, relacionados com todas as pessoas mas, especialmente, com o cônjuge, as crianças e os amigos. Quanto aos factores institucionais, incluem-se aqui a coesão do grupo de trabalho, uma supervisão amigável e a associação profissional;
- d) As necessidades de *ego e estima* incluem o desejo de auto-respeito, auto-estima e estima dos outros. Este tipo de necessidades pode ser encarado por um prisma

interno ou externo. Quando focado internamente, inclui o desejo de poder, realização, adequação, confiança, independência e liberdade; quando visto externamente, inclui o desejo de boa reputação, prestígio, estatuto, fama e glória, dominação, reconhecimento, atenção, importância, dignidade e apreciação. Aqui, os factores institucionais serão o reconhecimento social, o ser titular de uma função, o alto estatuto da função e o *feedback* do trabalho;

- e) As necessidades de *auto-realização* reportam-se à procura da auto-realização do sujeito e do seu desenvolvimento contínuo. Em termos de factores institucionais, pode-se considerar uma função estimulante, a oportunidade para a criatividade, a realização através do trabalho e a progressão na organização.

Ancorados nesta perspectiva, o indivíduo está sempre motivado para uma necessidade, dado que uma necessidade satisfeita desencadeia uma motivação correspondente a uma necessidade superior (Neves, 1998).

Neste pressuposto encontra-se subjacente a ideia do ciclo motivacional (cf. Figura 4) que refere, de forma simplista, que perante um determinado estímulo ou necessidade, surge uma tensão interna que conduz a uma acção, uma vez que ela acciona um dado comportamento. Esta acção leva à procura da satisfação dessa necessidade, com o intuito de reduzir a tensão e restabelecer o equilíbrio do sistema (homeostase). À medida que as necessidades são satisfeitas, surgem outras necessidades que acarretam novas tensões e assim sucessivamente (Rodrigues, 1998).

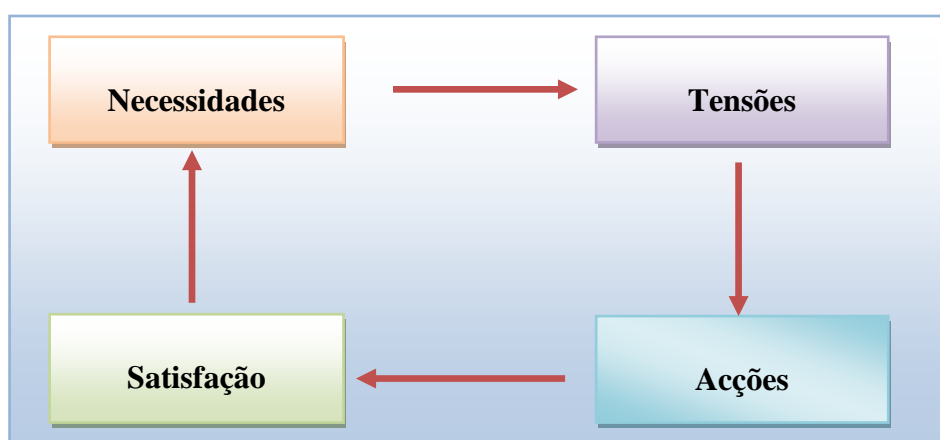


Figura 4. Etapas do ciclo motivacional

Isto acontece porque há uma necessidade intrínseca ao ser humano de procurar o equilíbrio interno em todas as situações que transportam tensões (Rodrigues, 1998). De facto, para que um organismo possa sobreviver, ele tem que encontrar uma homeostasia, i.e., o seu equilíbrio.

A teoria de Maslow constituiu um dos paradigmas teóricos no qual assentam diversos estudos realizados, que procuraram conhecer os incentivos que podem motivar os professores na sua profissão (Jesus, 2000).

2.2. Determinantes da satisfação e do descontentamento

Mas afinal o que determina a satisfação ou o descontentamento no trabalho? Porque razão há trabalhadores mais satisfeitos do que outros? Porque razão o mesmo trabalhador pode encontrar-se satisfeito em determinadas situações e descontentes em outras situações?

As diversas investigações que procuraram analisar os aspectos determinantes da satisfação no trabalho (Peiró & Prieto, 1996) não são unânimes, uma vez que se centralizam ou nas *características do trabalho* (por exemplo, o trabalho em si, a remuneração e as condições do trabalho), ou nas *características pessoais dos trabalhadores* (por exemplo, aspectos individuais, a relação com os supervisores, colegas e subordinados).

Por isso, diversos estudos (Bravo et al., 1996; Peiró & Prieto, 1996), mencionam que a satisfação e o descontentamento no trabalho dependem de aspectos intrínsecos ao próprio trabalho como, por exemplo, o grau de exigência do mesmo, a remuneração e as políticas de remuneração existentes, as condições de trabalho no que dizem respeito às condições físicas (como a temperatura, a luminosidade, a higiene, entre outras), como também, às condições mais específicas (como os equipamentos e ferramentas de trabalho, as condições de segurança, a localização e inserção da organização no meio local, entre outras).

A este propósito Lima et al. (1994) consideram que as explicações teóricas que se centram nas características da situação de trabalho, como potenciadoras da satisfação e

do descontentamento, defendem a existência de formas ideais de organização do trabalho (por exemplo, identidade, autonomia, significado e *feedback*), de uma influência das características da latitude de tomada de decisão (maior ou menor participação do trabalhadores nas decisões) e de dois tipos de reforços (intrínsecos e extrínsecos) utilizados na empresa.

Por outro lado, outros estudos (Cordeiro-Alves, 1997; Estrela, 1998; Fernandes, 1999) sublinharam que são as características pessoais dos trabalhadores que influenciam a satisfação e o descontentamento no trabalho, como, por exemplo, as suas características de personalidade, o seu auto-conceito, a relação que mantêm com os seus supervisores, colegas, subordinados e alunos.

É a este nível das características individuais que nos vamos deter para a explicação das diferenças encontradas nos níveis de satisfação e de descontentamento profissional.

2.3. Diferenças individuais na satisfação e no descontentamento

Considerando que a análise dos conceitos de satisfação e de descontentamento nos remete quer para a natureza do trabalho, quer para as características do próprio sujeito, apresentam-se alguns estudos que abordam a satisfação e o descontentamento em função de variáveis como a idade, o género, as habilitações académicas, o estatuto profissional e a antiguidade sugerindo genericamente, a existência de uma variabilidade individual.

No que concerne à **idade**, Weaver (1980, cit. por Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001) refere que os indivíduos mais satisfeitos com o trabalho eram os mais velhos, de raça branca, educados em colégios de prestígio, com profissões de estatuto superior e que possuíam salários mais altos. Todavia, no parecer de Kacmar e Ferris (1989, cit. por Kirkcaldy & Shephard, 2001), a satisfação e o descontentamento dos trabalhadores não se relacionam apenas com o factor idade, mas, também, podem interferir nesta relação outros factores como as necessidades pessoais, expectativas e valores. Acredita-se, porém, que os valores dos trabalhadores não são estáveis, i.e., apresentam oscilações ao

longo da vida laboral. Algumas pesquisas realizadas por Pond e Geyer (1991), concluem que o efeito da satisfação perante as alternativas de trabalho disponível depende da idade do trabalhador. Assim, os trabalhadores mais velhos mostram-se menos afectados pelas alternativas de trabalho do que os trabalhadores mais novos. Também Green et al. (1999) sublinham que, globalmente, são ou os trabalhadores muito novos ou os mais velhos que se encontram mais satisfeitos, quando comparados com aqueles que possuem idades intermédias. Justifica este facto com a ideia de que os mais novos ainda se encontram entusiasmados com o início de carreira e, por conseguinte, as suas expectativas e motivações são grandes e os sinais de procura de estabilidade e a necessidade de progressão de carreira estão ainda muito patentes. Por outro lado, os mais velhos, patenteiam indícios de satisfação, na medida em que já concretizaram uma vida profissional que valorizam e têm consciência de que, devido à sua idade, não poderão transitar de actividade tão facilmente quanto os mais novos. Aqui, coloca-se em relevo mais o aspecto de resignação com a profissão do que propriamente a satisfação.

No que tange ao **género**, Miller e Wheeler (1992), depois de algumas pesquisas, concluíram que as mulheres em lugares de chefia não demonstraram descontentamento para com o seu trabalho, uma vez que tinham atingido o topo da sua carreira profissional e, por conseguinte, estas mostram-se valorizadas e reconhecidas. Dolan e Gosselin (2001) sustentam a ideia de que são as mulheres, em diversas actividades profissionais, que apresentam um maior nível de satisfação e mostram, igualmente, que são as mulheres que se encontram mais satisfeitas no seu trabalho, quando comparadas com os homens. Apesar do incremento das mulheres em trabalhos com maior prestígio, Gutek (1993) assinala que a maior parte da população do género feminino, tem salários mais baixos e menos oportunidades de promoção. Perante estes factos, poder-se-ia afirmar que as mulheres estariam menos satisfeitas que os homens nos seus trabalhos. Mas curiosamente, após algumas pesquisas, concluiu-se que não existem diferenças significativas entre a satisfação profissional no género feminino, por comparação ao masculino. Estes resultados relacionam-se com o facto de as mulheres esperarem menos do seu trabalho do que os homens. Nesta linha de pensamento, também Green et al. concluíram que, apesar da maioria das mulheres ter remunerações mais baixas que os

homens e menos oportunidades de promoção, elas não se apresentam menos satisfeitas, talvez porque as suas expectativas sejam igualmente mais baixas, pois valorizam mais os valores relacionados com o trabalho e valores sociais. No entanto, sublinham que as mulheres, com carreiras profissionais e expectativas equiparadas às dos homens, apresentam menores níveis de satisfação devido ao facto de percepcionarem uma não igualdade de oportunidades. Mais recentemente, o estudo nacional realizado por Ruivo et al. (2008), junto de 3 252 professores (educadores de infância, professores do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário) concluiu que são as mulheres professoras que se encontram mais satisfeitas com a sua auto-imagem profissional, quando comparadas com os professores homens. Estes, apresentam uma maior satisfação com a sua carreira docente quando comparados com as mulheres. Outros estudos, no entanto, sustentam a ideia de que são os homens que apresentam maiores níveis de satisfação. Assim, por exemplo, Fricko e Beehr (1992) concluíram que, a satisfação aparece percepcionada de forma diferente para os homens e para as mulheres, revelando ser os homens, em geral, que apresentam maiores níveis de satisfação. Outros estudos ainda, não encontram diferenças significativas na satisfação, quando se considera o género dos inquiridos (Green et al., 1999). Constata-se, ainda, que há investigações que sublinham que as professoras apresentam maiores níveis de mal-estar (Cherniss, 1995) e outros, não encontraram diferenças na satisfação e motivação em função do género (Alves, 2010). A propósito da variável género, Alves (2010), assinala que grande parte da população docente em Portugal pertence ao sexo feminino, pelo que a maioria dos estudos desenvolvidos, apresentam amostras heterogéneas em função da distribuição por sexo, o que acaba por justificar os resultados que se encontram quando esta variável é considerada.

Relativamente às **habilitações académicas**, pode-se pensar que, nestes últimos anos e, segundo Mottaz (1984, cit. por Alves, 2010), tem-se verificado um crescimento progressivo das habilitações médias dos indivíduos, principalmente nos países desenvolvidos. No entanto, o mercado de trabalho não consegue absorver toda a mão-de-obra disponível, cada vez mais qualificada. Perante este facto, as funções que até então eram ocupadas por profissionais menos qualificados, são agora ocupadas por indivíduos com habilitações superiores ao exigido, surgindo, assim, mão-de-obra super qualificada e, conseqüentemente, o descontentamento com o trabalho. Mottaz afirma

que a educação ajuda a desenvolver valores para certas dimensões do trabalho. No entanto, essas dimensões podem não estar presentes no trabalho disponível. A pesquisa demonstra que as habilitações podem afectar os valores dos trabalhadores, concluindo que aqueles que têm mais habilitações valorizam tarefas mais significativas e que implicam maior envolvimento, do que os trabalhadores com baixo nível de habilitações. Tal como em trabalhos que requerem baixa qualificação, o descontentamento também está presente quando os valores intrínsecos do trabalho não são satisfeitos. Por sua vez, Green et al. (1999) referem que os trabalhadores com mais estudos possuem maiores expectativas que, não sendo satisfeitas, poderão gerar descontentamento no trabalho. Referem, igualmente, que os trabalhadores com qualificações superiores conferem mais importância aos valores intrínsecos ao trabalho e estes estão satisfeitos, quando as necessidades internas são igualmente preenchidas. Um estudo conduzido por McCormick (2000) mostrou que, quanto mais elevada a qualificação do trabalhador, mais níveis de satisfação atinge, na medida em que a esta se associam novas oportunidades de promoção e de carreira.

No que concerne à **categoria profissional**, Green et al. (1999) mostraram que são os trabalhadores que ocupam posições hierárquicas superiores que se encontram mais satisfeitos com a sua vida profissional. Da mesma forma, Dolan e Gosselin (2001) mostraram que os inquiridos que possuem funções mais centralizadas (como por exemplo, os administrativos), tendem a apresentar maiores níveis de satisfação profissional, quando comparados com aqueles que desempenham funções mais diversificadas (como por exemplo, funções técnicas, vendedores, entre outras). Em Portugal, Ruivo e colaboradores (2008) constatarem que os professores contratados não profissionalizados, manifestaram menor nível de satisfação pessoal e profissional. Também Correia et al. (2010), no seu estudo com professores, mostraram que aqueles que possuem vínculos precários sentem maior pressão associada à carreira docente, quando comparados com os que possuem ligações mais estáveis.

Ao se considerar a **antiguidade**, Balaban e Bruce (1996), num estudo comparativo da satisfação profissional entre empresas americanas e japonesas, referem que, em ambas, a antiguidade é um factor potenciador da satisfação profissional, uma vez que

esta vem, muitas vezes, associada a categorias profissionais de maior exigência e, conseqüentemente, melhor recompensadas pecuniariamente. Ao mesmo tempo, os autores referem que os trabalhadores mais antigos (em termos de antiguidade) são, quase sempre, os mais velhos nas empresas, pelo que nutrem menos sentimentos de necessidade de mudança de profissão ou de empresa. Também no estudo de Ruivo et al. (2008) se constatou que os professores em exercício há menos de 15 anos, manifestaram menores níveis de satisfação profissional com a carreira docente à medida que o tempo de serviço aumentava. Os autores registaram ainda uma satisfação gradualmente maior à medida que aumentava o número de anos de serviço, para os docentes com mais de 15 anos de serviço.

Por último, Trigo-Santos (1996), refere que, nos finais dos anos 80, o estudo da motivação dos professores e da forma como estes encaravam o seu trabalho e ainda como aquele poderia ser afectado pelas condições de trabalho da escola, deu origem à formação de um grupo designado *The Consortium for Cross-Cultural Research in Education*. O grupo era formado por professores com educação universitária e estudantes de doutoramento de várias universidades dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Japão, Singapura, Varsóvia e Canadá. Estas equipas trabalhavam em conjunto, com o intuito de perceberem melhor os seus próprios sistemas educacionais, olhando-os através de uma perspectiva internacional. A investigação a que se dedicavam focalizou-se na satisfação e no descontentamento profissional do professor, no seu trabalho e no *stress* profissional desta profissão. Estes estudos têm utilizado grandes amostras de professores do ensino secundário. São, por isso, multiculturais e apresentam algumas conclusões interessantes:

- a) Em todos os países, o género foi a variável mais diferenciadora da satisfação e do descontentamento profissionais, com excepção do Japão, onde os professores homens se encontravam mais satisfeitos, talvez decorrente da tradição das escolas secundárias terem menos professores do sexo feminino e os homens possuírem posições de maior prestígio;
- b) As condições de trabalho eram piores no Japão do que em qualquer outro país e 90% dos inquiridos japoneses sofriam de *stress*;

- c) Em nenhum dos países os professores consideraram que a progressão na carreira era adequada.

2.4. Causas do descontentamento dos professores

O exercício da profissão docente apresenta-se como uma actividade sujeita a uma grande instabilidade profissional, sobretudo para os seus membros mais jovens e a um desgaste físico e psíquico permanente, resultante de deficientes condições de trabalho, segundo Teodoro (2006). Refere este autor que a somar às deficientes condições de trabalho, os baixos vencimentos constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar que se vive entre os professores e para a sua desvalorização.

Gazda, Asbury, Balzer, Childers e Walters (1997) consideram que o professor só conseguirá realizar a sua função se satisfizer três condições:

- a) Estar adequadamente preparado no conteúdo do curso que vai ensinar;
- b) Possuir alguns conhecimentos acerca das teorias da aprendizagem e dominar habilidades técnicas para apresentar as matérias de uma forma adequada para ser apreendida;
- c) Possuir um bom repertório de habilidades de interacção pessoal, através do qual estabelece, mantém e promove relações interpessoais afectivas na sala de aula.

A este propósito convém diferenciar o conceito de *profissionalismo* e de *profissionalização*. A profissionalização refere-se à forma como o professor adquire o seu conhecimento, o seu saber, o seu estatuto de professor, enquanto o profissionalismo se refere ao reconhecimento e à prática educativa que o mesmo realiza dentro da sala de aula (Eisenmann, 1991; Murray, 1992). Por isso, o fracasso profissional não poderá ser confundido com o fracasso pessoal (Lopes, 1993).

Um estudo realizado por Barros, Barros e Neto (1991) com o intuito de analisar os níveis de satisfação dos professores, mostra que as principais fontes de satisfação e de descontentamento dos professores podem ser divididas em quatro grupos:

- a) Características pessoais dos professores;
- b) Suas competências e capacidades;
- c) Critérios ou valores usados pelo professor para apreciar o sucesso profissional e;
- d) Realização profissional concreta. Segundo os mesmos autores, podem ainda existir motivações, mais ou menos conscientes, que movem os professores a decidir por essa vocação, como a autonomia nas salas de aula, o desafio e a compensação financeira.

Em 1981, a NIAS (*National Education Association*), tinha conduzido um estudo na Inglaterra, junto de 99 professores, para indagar sobre os aspectos de satisfação e de descontentamento da sua profissão. Os seus resultados mostram que os professores procuravam satisfazer uma necessidade de amar (as crianças) e de serem amados (pelas crianças) e uma necessidade de competência profissional (serem valorizados pelos colegas e superiores). Estas duas necessidades estavam completamente interligadas e era difícil diferenciar entre o envolvimento afectivo e o interesse em ajudar as crianças a aprender (cit. por Trigo-Santos, 1996). Este mesmo estudo relata que cerca de 35% dos professores estava descontente e que os principais factores apontados para a situação tinham a ver com as atitudes públicas perante a escola, com o tratamento dos educadores pelos *media*, com as atitudes dos estudantes perante o estudo, com o salário e ainda com o estatuto dos professores. Da mesma forma, 41% dos inquiridos afirmou que nunca iriam para o ensino se tivessem de começar tudo de novo.

Um outro estudo efectuado sobre a (in)satisfação docente, a partir de uma amostra de 129 docentes efectivos do 3º Ciclo e Secundário do distrito de Bragança, aponta para que os docentes auto-percepcionem positiva e negativamente a sua satisfação laboral. Os investigadores constataram que os docentes, tendencialmente, fundamentavam a

satisfação sentida através de motivos intrínsecos (por exemplo, gosto pela profissão e realização pessoal). Já relativamente à insatisfação sentida, os motivos apontados foram, globalmente, de índole extrínseca (por exemplo, comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais) (Cordeiro-Alves, 1997).

Constatou-se, ainda, através dos resultados obtidos, que os motivos de insatisfação apresentados pelos docentes foram principalmente de cariz económico e social, tais como: inadequação do ordenado ao trabalho realizado, falta de reconhecimento, degradação social da sua imagem, entre outros. Para além disso, os docentes demonstraram-se “*desiludidos*” com a falta de apoio dos órgãos centrais (por exemplo, Ministério da Educação). Relativamente ao inter-relacionamento e apoio exercidos pelos órgãos institucionais locais, mais concretamente, os conselhos directivos das escolas, os professores testemunharam uma evidente satisfação (Cordeiro-Alves, 1997).

Também Soriano e Winterstein (1998) num estudo com 236 professores brasileiros, constataram que os professores de educação física, apresentavam níveis de satisfação mais elevados, reconheciam possuir materiais apropriados para o desenvolvimento da disciplina, mostraram-se satisfeitos com a sua remuneração e reconheceram, igualmente, menores perspectivas de carreira, quando comparados com os professores de matemática e português. No entanto, foram os professores de matemática que apresentaram pontuações mais elevadas na dimensão *status*, por comparação aos professores de português e de educação física.

Outros estudos abordaram a motivação para a prática docente. Um estudo realizado por Cruz et al., em 1990, mostrou que cerca de 63% dos professores responderam que a vocação tinha sido a principal razão de escolha profissional, contra 15,4% que referiu a escolha por ausência de outras alternativas. Apesar destes resultados, o autor refere que é preciso ter em atenção aos mesmos, pois “*podem traduzir, no caso de potenciais professores, uma certa idealização da profissão docente, enquanto, no caso de professores, podem significar uma certa desejabilidade social*” (p. 41).

Jesus (2000) refere um estudo realizado em 1989, por Huberman, com 160 professores suíços, que mostrou que 9% das respostas traduziam motivações passivas (i.e., falta de melhores alternativas profissionais), 28% traduziam motivações materiais (i.e., ida para profissão como meio de subsistência) e 63% traduziam motivações activas (i.e., ingresso na profissão docente como escolha pretendida, sendo o contacto com jovens o factor principal).

Na mesma linha de pensamento, Israel e Duarte (2000) realizaram um estudo com 541 alunos que frequentaram, no ano de 1999/2000, os cinco anos de Licenciatura em Desporto e Educação Física da Universidade do Porto e os resultados deste estudo mostraram que a vocação para ser professor não constituía a principal razão de escolha inicial para a docência, nem para a opção por este curso, constituindo-se mais determinantes a vontade de adquirir novos conhecimentos nesta área e a projecção social e económica de tirar um curso superior. Referem ainda que a opção por este curso não parecia ter sido influenciada pela falta de outras alternativas profissionais e, os factores de escolha do mesmo e da profissão docente foram influenciados pelo sexo e pelo ano de escolaridade que os alunos frequentavam.

Estudos conduzidos por Pinto, Lima e Silva (2003) com professores de vários países da Europa, concluíram que, de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Mais recentemente, no estudo preconizado por Ruivo et al. (2008), foram encontradas alguns resultados interessantes. Assim, os professores e educadores portugueses inquiridos foram, maioritariamente, do sexo feminino, licenciados, profissionalizados, trabalhavam há mais de vinte anos, eram sócios de um sindicato ou associação profissional e detinham uma situação de vinculação estável. Estes sujeitos sentiam-se satisfeitos quando avaliavam a sua auto-estima, bem como a sua imagem profissional. A maioria revelou que não sentia que a sociedade reconhecesse o seu trabalho profissional, o que, desde logo, se traduzia num vencimento que não correspondia ao esforço dispendido para cumprir as funções exercidas, pelo que experimentavam alguma preocupação com o futuro. Demonstraram ter capacidade e vontade para serem educadores e professores e gostavam da profissão. Contudo,

sentiam-se merecedores de mais e de melhor reconhecimento, melhor vencimento e, sobretudo, de mais garantias relativamente ao futuro. Em geral, manifestaram-se satisfeitos com a escola e com os alunos, designadamente, com a transparência na gestão da escola, com o bom ambiente aí vivido e com a atenção que se disponibilizava aos alunos com dificuldades educativas especiais. Todavia, um número expressivo de inquiridos afirmou que não escolheria a profissão de professor se tivesse que começar de novo, até porque consideraram que a carreira de professor não era prestigiante. A maioria não estava satisfeita com o interesse revelado pelos alunos nas questões de aprendizagem escolar e também apresentavam insatisfação quanto às políticas educativas do Ministério da Educação, mas consideravam que as condições de trabalho na sua escola eram boas.

No que concerne aos principais motivos de satisfação, Silva, Morgado e Gomes (2009) mostraram que os docentes apontaram, em primeiro lugar, o trabalho com os alunos e, de seguida, o sentimento de realização pessoal. Entre os motivos de insatisfação, por ordem decrescente, o estatuto degradado do docente, a falta de interesse dos alunos e más condições de trabalho. Para além destas, surgem ainda outras razões, tais como: baixo salário, falta de estudo dos alunos, entre outros.

Também Correia et al. (2010) realizaram um estudo para analisar a experiência profissional de 94 professores dos diferentes ciclos do ensino básico, em função de algumas variáveis pessoais e profissionais. Os principais resultados deste estudo mostraram que:

- a) Os professores percepcionaram a actividade de docência como muito exigente e *stressante*, que se justifica pelos problemas de disciplina dos alunos e pela ineficácia das sanções disciplinares;
- b) Cerca de 46,8% dos professores referiu encontrar-se satisfeito com a sua profissão actual e apenas 6,4% apresentou níveis de satisfação e de realização baixos;

- c) Cerca de 27% destes profissionais assinalou um grande desejo de abandonar o actual local de trabalho;
- d) Cerca de 32% dos participantes deste estudo assumiu arrependimento pela escolha desta profissão e 22,3% colocaram algumas dúvidas sobre a actual vontade para exercer a docência;
- e) Os professores que trabalhavam mais horas possuíam maiores pressões relacionadas com o tempo, com a carreira docente e com o trabalho burocrático.

De facto, a expressão do descontentamento dos professores portugueses toma efeito através de greves nacionais que são preconizadas por estes profissionais, com o intuito de reivindicarem uma alteração na política educativa vigente.

Para além do descontentamento relativo às linhas de orientação dos calendários escolares em 2005¹ e às irregularidades e ilegalidades detectadas nos concursos à docência², assistiu-se, em 2007, o encerramento de várias escolas ao longo do país³ e em Janeiro de 2008, o surgimento do Decreto Regulamentar 2/2008, que regulamenta o novo quadro de ADD (Avaliação de Desempenho Docente), que tem suscitado um grande descontentamento e desânimo no seio dos professores.

Este documento não foi bem acolhido pelos profissionais da docência, na medida em que consideram que, na sua profissão, complexa como ela é, a avaliação do professor serve, antes de mais, para diagnosticar problemas de forma a ajudar aqueles que a exercem a melhorar o seu desempenho, o que só pode ser feito num espírito de cooperação entre avaliadores e avaliados. Trata-se, portanto, no seu ponto de vista, de mais um instrumento de prestação de contas. Quando a avaliação é quantificada, traduz-se necessariamente, numa classificação dos avaliados, os quais são desta forma hierarquizados. A questão nada tem de problemática, se o processo avaliativo for equitativo e imparcial e sobretudo não constituir um fim em si mesmo, um instrumento burocrático que serve apenas o propósito da prestação de contas. Se atendermos à

¹ <http://aefaria.páginas.sapo.pt/ficheiros/irregula.htm> - consultado em 11/12/2006

² www.novaguarda.pt/140600/ger_geral.htm, Consultado em 11/12/2006

³ <http://www.jornaldocentro.pt/?lop=conteudo&op=dc912a253d1e9ba40e2c597ed2376640&id=ea9be6ea49c5c752abb11953955c90e4>

especificidade da profissão docente, se a avaliação não tiver como um dos seus objectivos prioritários a melhoria do desempenho, torna-se facilmente num elemento perturbador do exercício da profissão pela sobrecarga de trabalho que implica, a desmotivação que provoca, as divisões que gera num trabalho assente na cooperação entre os pares. O novo modelo de ADD (Avaliação de Desempenho Docente), ao impor como objectivo prioritário o prémio ou a punição dos professores é, neste contexto, um atentado à profissão docente. A situação é ainda mais grave se tivermos em conta que este modelo estabelece quotas para a atribuição das classificações, visando impedir que 2/3 dos professores possam progredir na carreira, ascendendo à categoria de professor titular. A ADD (Avaliação de Desempenho Docente) é desta forma um expediente de exclusão administrativa dos docentes. De facto, ao contrário do que o senso comum acredita não é fácil avaliar a maior parte das competências requeridas pela profissão docente. Os conhecimentos científicos entram nesta categoria. Os conhecimentos exigidos a um professor ultrapassam a simples questão do rigor científico. Implicam a capacidade de saber seleccionar os mais pertinentes para um dado grupo de alunos e encontrar a forma adequada para que os mesmos sejam assimilados. E a grande questão sobre o que se deve avaliar surge: *se os conhecimentos científicos do professor ou o trabalho conceptual que ele realizou para os tornar apreensíveis pelos seus alunos.*

Sem dúvida que ensinar é, cada vez mais, uma tarefa secundária na actividade de um professor nas escolas públicas. A maior parte do trabalho que realizam para as mesmas é de outra natureza: gestão de conflitos nas salas de aula e fora delas, actividades administrativas, serviços à comunidade, entretenimento dos alunos em aulas de substituição, assistência psicológica e social a alunos e seus familiares, actividades de socialização e recreação, entre outros. Por esta razão, a componente *“outras prestações nos estabelecimentos de ensino”*, adquiriu no actual modelo de ADD (Avaliação de Desempenho Docente) um peso de quase 50% na classificação dos professores. Um facto que só por si merecia uma profunda reflexão sobre a natureza das escolas públicas que estão a ser criadas.

Cada escola tem os seus próprios objectivos, consagrados no seu projecto educativo. É lógico que os professores sejam chamados a colaborar na sua concretização. Neste sentido, cada professor pode negociar com a sua escola um conjunto de objectivos específicos que se propõe atingir para ajudar a melhorar os resultados globais e, se não os atingir pode, se tal estiver estipulado por mútuo acordo, ser penalizado pelo facto.

O novo modelo de ADD (Avaliação de Desempenho Docente) impôs de forma unilateral objectivos individuais aos professores, sem que os mesmos tenham sido consultados. Uma questão igualmente grave é que a concretização destes objectivos não depende exclusivamente dos próprios professores, como o insucesso escolar. Apesar disto, os professores são punidos por algo que os transcende.

Enfim, estes são, globalmente, os aspectos actuais que caracterizam a profissão docente em Portugal e, conseqüentemente, o seu desânimo, preocupação e esgotamento perante a mesma. Para uma melhor contextualização do marco teórico que orienta esta investigação, passaremos a apresentar a Teoria Bifactorial proposta por Herzberg (1996, 1997), ponto de partida para a explanação dos principais aspectos que são tidos como fonte de descontentamento dos professores dos ensinos básico e secundário.

2.4.1. A teoria bifactorial de Herzberg

A teoria bifactorial proposta por Herzberg (1997), é normalmente incluída no grupo das teorias das necessidades ou nas teorias de conteúdo e, tal como sugere Locke (1976, cit. por Berry, 1998), trata-se de uma teoria que tenta identificar as necessidades específicas ou valores mais conducentes à satisfação na profissão.

Herzberg, Mausner e Snyderman (1957, cit. por Berry, 1998), derivaram a sua hipótese de estudo (a partir de uma extensa revisão bibliográfica da literatura sobre as atitudes profissionais), do facto de alguns factores que influenciam estas atitudes serem *satisfiers*, i.e., promotores da satisfação enquanto outros, são *dissatisfiers*, ou seja, de descontentamento.

A base para o seu estudo foi um grupo de companhias industriais em Pittsburgh. Usando uma técnica de entrevista semi-estruturada, pediram a um grupo de empregados de escritório e engenheiros que “*contassem histórias das vezes em que eles se sentiram excepcionalmente bem ou mal nas suas profissões*” (Herzberg et al., 1957, cit. por Berry, 1998, p. 47). Através da análise de conteúdo e do método de incidentes críticos, tentaram classificar factores de primeiro nível (“*elemento objectivo da situação na qual o inquirido encontra uma fonte para os seus sentimentos, bons ou maus, acerca da profissão*”, p. 48), contrastando com factores de segundo nível (“*as razões para os seus sentimentos*”, p. 48) e os efeitos das atitudes profissionais relatadas.

Baseando-se nos resultados deste estudo, Herzberg (1997), reiterou a sua teoria, depois de concluir que os factores que “*fazem as pessoas felizes nas suas profissões são diferentes dos factores que fazem as pessoas infelizes nas suas profissões*” (p. 111). Para além disso, os factores relacionados com a realização do trabalho, são factores de satisfação, que levam a atitudes profissionais positivas e são motivadores, pois satisfazem a necessidade do indivíduo de auto-realização e têm a potencialidade de melhorar o seu desempenho.

Os factores de descontentamento ou higiénicos, são factores contextuais da profissão, têm uma função preventiva mas, quando presentes, provocam atitudes profissionais negativas. Estes factores incluíam a supervisão, as relações interpessoais, as condições materiais de trabalho, o salário, políticas das empresas e práticas administrativas, benefícios e segurança na profissão. Quando estes factores se deterioram a um nível abaixo do que o trabalhador considera aceitável, surge o descontentamento profissional. Consequentemente, a melhoria destes factores, só pode ir de encontro à necessidade de evitar situações desagradáveis, bem como de impedir o descontentamento e o fraco desempenho na profissão. Assim, Herzberg et al. (1957, cit. por Berry, 1998), teorizam que ao determinar e descrever as atitudes profissionais dos trabalhadores, os factores de satisfação funcionam num *continnum* separado dos factores de descontentamento.

Todavia, numa análise mais detalhada dos resultados e da correlação entre os factores, os autores constataram que a distinção entre os factores de satisfação e de

descontentamento não era tão clara e evidente. Relativamente à satisfação, a *Realização* aparecia como sendo o factor mais importante e relacionado com os sentimentos de auto-realização, mas os outros factores (*Reconhecimento*, *Progressão*, *Responsabilidade* e o *Trabalho em si*), embora mostrando tendências significativamente maiores nos acontecimentos de atitude positiva, também apareciam em histórias de atitude negativa. A justificação que avançara para este facto foi a de que, na realidade, alguns indivíduos tinham aprendido a reagir positivamente aos factores associados com o contexto do seu trabalho. A possibilidade de desenvolvimento raramente apareceu como sendo um factor de primeiro nível. Todavia, Herzberg (1996, 1997), teoricamente, sempre o defendeu como factor motivador.

Os resultados deste primeiro estudo levaram os autores a reformular a sua hipótese em termos menos absolutos. Assim, os factores de satisfação são mais prováveis de aumentar a satisfação na profissão do que diminuí-la e os factores relacionados com o descontentamento profissional muito raramente actuam para aumentar a satisfação. No seu terceiro estudo, Herzberg (1996) relatou uma série de outras réplicas que ele e outros investigadores desenvolveram, quer nos Estados Unidos, quer no estrangeiro, com sujeitos de uma vasta gama de ocupações. Nestes estudos tanto os factores “*motivadores*” como os “*higiénicos*” apareceram, mais frequentemente, em histórias de atitude profissional do que em histórias de atitudes negativas. O número de factores variou de acordo com as populações. Por exemplo, para os 50 cientistas da empresa *Texas Instruments*, em Dallas, só a *Realização* provou ser significativamente diferente nas frequências das atitudes profissionais elevadas e negativas. Quanto aos factores de descontentamento, apenas sobressaiu a dimensão *Políticas e Supervisão* (cf. Figura 5).

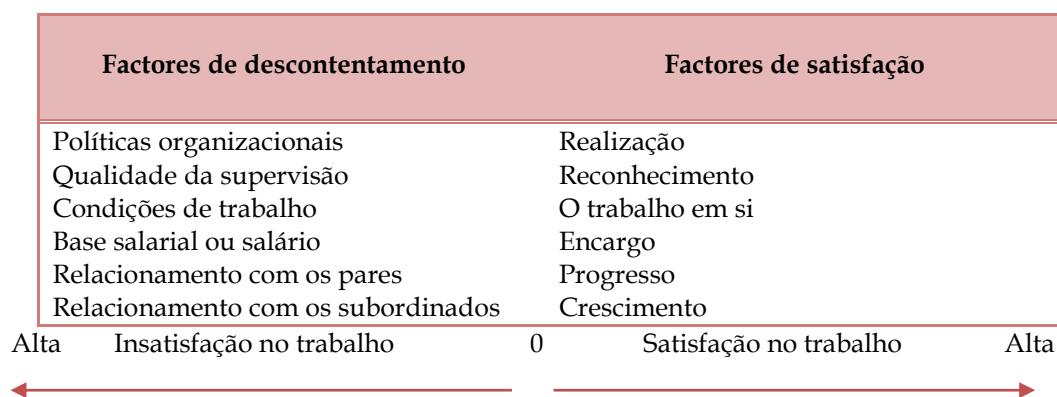


Figura 5. Fontes de insatisfação e satisfação segundo a teoria bifactorial
Adaptado de Herzber (1996)

No geral, só três dos seus factores motivadores, *Realização*, *Reconhecimento* e *Responsabilidade*, “são os mais consistentes em produzir satisfação na profissão” (Herzberg, 1996, p. 65).

Entre os factores de descontentamento, foram relatadas várias inconsistências, principalmente no que diz respeito ao salário, que não diferenciava, claramente, entre ser um factor “*motivador*” ou um factor “*higiénico*”. O mesmo aconteceu com as *Relações Interpessoais*, que era também um factor de satisfação, por exemplo, numa amostra de mulheres profissionais em cargos governamentais.

Em suma, é unânime assumir que os *factores intrínsecos ou de conteúdo* são a *Realização Pessoal*, o *Trabalho em si mesmo*, o *Reconhecimento*, a *Responsabilidade*, a *Progressão* e o *Crescimento Pessoal*, os quais geram satisfação e motivação para o trabalho (cf. Figura 5). Entre os factores de *Crescimento Pessoal* que geram satisfação, Herzberg (1997) aponta a oportunidade dos indivíduos para aumentarem o seu nível de conhecimentos para a criatividade, para tomarem decisões e para se individualizarem.

Por sua vez, os factores que podem gerar insatisfação quando não estão presentes, mas que não criam uma motivação intrínseca para o trabalho, são as *Políticas* e os *Procedimentos* das empresas, o estilo de *Supervisão*, as *Relações Interpessoais*, as *Condições de Trabalho*, o *Salário*, os quais se assumem como *factores higiénicos* ou de *contexto* (Herzberg, 1997).

Em 1967, Sergiovanni (cit. por Berry, 1998), procurou analisar a teoria de Herzberg no contexto de trabalho dos professores. Preparou um estudo com 71 professores com o objectivo de determinar se os factores provenientes dos relatos iriam distribuir-se em categorias de satisfação e de descontentamento. Os resultados a que chegou mostraram que a *Realização*, o *Reconhecimento* e a *Responsabilidade* eram factores que contribuíam para a satisfação dos professores, enquanto as *Relações Interpessoais* com os subordinados e colegas, a *Supervisão*, *Política* da escola, *Administração* e *Vida Pessoal*, contribuíam para o descontentamento profissional. Em suma, os factores de satisfação inseriam aspectos relacionados com o trabalho dos professores e os factores de descontentamento centravam-se mais nas condições de trabalho.

O grande contributo de Herzberg consistiu em estabelecer uma divisão entre os factores ligados ao contexto ou meio ambiente de trabalho e factores inerentes à própria natureza do trabalho, ao seu conteúdo e à sua execução (Rosa, 1994).

Segundo Neves (1998), a análise das motivações desenvolvida por Herzberg veio explicar que entre a motivação e a satisfação não existe uma relação biunívoca e que a estimulação para o trabalho é determinada, essencialmente, por factores intrínsecos às próprias tarefas.

Em virtude da metodologia utilizada, nomeadamente, pelo facto de ignorar variáveis situacionais e a possibilidade de contaminação na interpretação das respostas dos sujeitos, a teoria bifactorial foi muito criticada, na medida em que esta parte do princípio de que existe uma relação directa entre a satisfação e a produtividade e a evidência empírica nem sempre o comprova (Robbins, 1991).

Também Locke (1976, cit. por Jesus, 2000) resumiu a maior parte das críticas que são, normalmente, apontadas a Herzberg. As predominantes são: (i) críticas das falhas metodológicas evidentes no esquema de classificação usado na análise de conteúdo das histórias de incidentes críticos, que Locke pensou estarem abertas a várias leituras; (ii) críticas dos problemas que advêm dos dados recolhidos nas frequências de resposta e fundamentalmente, pelo facto de Herzberg estar apoiado numa teoria sobre a natureza humana baseada em tais dados; (iii) alguns padrões de resposta serem derivados de um

mecanismo de defesa por parte dos trabalhadores, mas, o mais importante; (iv) a maior parte dos críticos considerar que Herzberg nunca articulou uma teoria consistente de satisfação/descontentamento.

Também para Lawler (1991), a teoria de Herzberg não explica porque é que certos *outcomes* se tornam atractivos e não considera a importância das conexões associativas que determinam quais os comportamentos que os indivíduos devem escolher para obter determinado resultado.

Apesar de todas as críticas relativamente à comprovação empírica, a teoria de Herzberg tem grande valor heurístico, pelo que as recomendações de Herzberg têm sido amplamente divulgadas e consideradas em diversos estudos com professores.

2.4.2. Formação e estatuto profissional dos professores

Como anteriormente se referiu, vários factores contribuíram para se repensar na formação e no estatuto da profissão docente, nomeadamente, os sistemas de formação profissional de professores, encarados apenas como instâncias de produção e distribuição de competências profissionais e as Reformas Educativas dos anos 80 e 90 que apelaram para que a formação dos professores não se cingisse apenas à qualificação dos mesmos, mas atendesse, igualmente, à produção destes actores em sentido lato.

Por este motivo, importa analisar a problemática em torno da formação dos professores e, conseqüentemente, do seu estatuto, para uma melhor compreensão do seu descontentamento. Isto porque, tal como Fernandez e Pacheco (1990) assinalam, existem alguns princípios de qualquer sistema de formação para professores que devem ser tidos em consideração:

- a) A formação de professores deverá ser entendida como um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional de um docente, por isso, jamais concluída;

- b) A formação de professores é um processo reflexivo, baseado na investigação prática;
- c) A formação de professores é um processo contínuo e reflexivo e deve basear-se no princípio da individualização, respeitando os programas precisos e o ritmo de aprendizagem de cada um.

Por isso, tal como sugere Israel e Duarte (2000), o modelo integrado de formação de professores deverá sempre contemplar duas dimensões: uma dimensão subjectiva (que corresponde ao processo de integração que se realiza na consciência do sujeito) e uma dimensão objectiva (que se refere à organização e funcionamento das estruturas e do processo de ensino).

É importante, assim, diferenciar a formação contínua dos professores e a sua formação inicial, uma vez que, segundo Oliveira (2001), tem sido produzida imensa literatura acerca desta temática e, muita dela, incipiente e pouco clara acerca destes dois vectores de formação.

2.4.2.1. A Formação Inicial dos Professores

Numa evolução onde a tónica é colocada na valorização dos recursos humanos, a formação inicial dos professores emerge como essencial na melhoria da qualidade dos nossos sistemas educativos (Fernandes, 1994). Por conseguinte, a formação inicial tem que começar a preparar os futuros professores para os desafios da nova sociedade de conhecimento e para fazer frente, em contexto de sala de aula, a novos problemas derivados das profundas mudanças (Galvão, 1998), que já anteriormente assinalamos.

Apesar das mudanças referenciadas no sistema educativo, os nossos sistemas de formação dos professores têm-se modificado lentamente e os seus conteúdos e estratégias nem sempre se mostram adequados pois preparam o professor para um sistema educativo que já não existe, aumentando, desta forma, cada vez mais, o fosso existente entre os conhecimentos e competências que os professores necessitam para

assumir as suas responsabilidades e a formação inicial que receberam (Fabra & Domènech, 2001).

Daí que, Esteve (1997) refira que os professores aprendem a sê-lo, por tentativa e erro, nas piores condições laborais possíveis e com escassa formação útil para poder fazer face aos novos desafios do ensino e com um trabalho com qualidade. Nesse sentido, compreende-se que, para muitos professores no início de carreira, os primeiros anos de ensino, possam ser períodos de tentativa e erro, constituindo-se mesmo num processo de auto-socialização (Pacheco, 1995).

Em Portugal, os professores começam as suas carreiras profissionais sem nenhum apoio quer da sua escola de formação, quer dos colegas mais velhos da escola onde são colocados, sendo ainda, demasiadas vezes, confrontados com a situação de terem de enfrentar uma turma de alunos problemática (Silva, 1997).

As questões relacionadas com a gestão de sala de aula constituem um verdadeiro problema para os professores em início de carreira (Sardinha, 1998). Autores como Bullough (1997) referem que *“os problemas de gestão e de disciplina constituem um dos principais aspectos da montanha russa emocional do primeiro ano de ensino”* (p. 85). Este autor, afirma ainda que, muitas vezes, esses professores possuem uma concepção de ensino muito simples, mas optimista sobre as suas capacidades e não antecipam os problemas de gestão da sala de aula e de disciplina. Contudo, essas questões são consideradas normalmente como uma das suas maiores preocupações.

A legislação inicial sobre a formação de professores nas Escolas Superiores de Educação previa a existência de um ano de indução, correspondente à entrada na profissão dos novos professores, no qual se defenia alguma forma de acompanhamento, mas nunca regulamentado (Silva, 1997).

A questão da formação inicial dos professores remete-nos, logo à partida, para a prática pedagógica, mais concretamente, para o período de estágio. Embora na maior parte do tempo, a formação de professores do 3º ciclo e do secundário tenha lugar nas Universidades (no geral em 4 ou 5 anos de licenciatura, nalguns casos 6 anos, 4 dos

quais de licenciatura e, os 2 seguintes, de formação profissional), a componente prática profissionalizante, i.e, o estágio realizado em Escolas do ensino básico e secundário, com a duração de 1 ano, é determinante nessa formação. Por vezes, ele é antecedido de uma iniciação à prática pedagógica, que proporciona aos futuros professores um primeiro contacto com as escolas mas, quando este tipo de actividade tem lugar (o que nem sempre acontece) raramente lhe é concedida a devida importância no currículo dos futuros professores (Caires & Almeida, 2000).

Uma melhor adequação depende, em grande medida, do incremento da qualidade da formação dos professores. Para esse incremento contribui, de forma decisiva, a atenção dada à prática pedagógica e, nomeadamente, ao estágio, concretizado através de actividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes (Cavaco, 1993). Estas actividades dirigem-se ao desenvolvimento da competência docente, entendida esta não como um conjunto de micro-competências adicionadas, mas como uma realidade holística, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício competente da profissão (Ponte, Januário, Ferreira, & Alarcão, 2000).

Ninguém negará que a formação na especialidade correspondente à disciplina de docência (ou disciplinas) é indispensável. Não se podem ensinar matérias que não se conhecem, ou de que pouco se sabe. Nem sempre se reconhece, porém, o quão indispensável é a formação pedagógica dos futuros professores, incluindo nesta, a competência para ensinar e a capacidade de relacionamento com os alunos. Porém, um professor em início de carreira, só reconhece importância decisiva à formação para o ensino (ou quase só), quando colocado perante as múltiplas e complexas situações da escola, onde realiza o estágio (Nóvoa, 1999).

Como referem Ponte et al. (2000)

Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de

conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas (p. 8), com as quais contacta, pela primeira vez, nesse importante ano de formação.

Ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. No decurso desse ano de experiência, o futuro professor desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas actividades que têm lugar na escola, pela experiência que adquire no campo da didáctica, reflectindo e avaliando, criticamente, as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando (Caires & Almeida, 2000).

O estágio é também imprescindível para a construção da identidade profissional do docente, porque permite a integração entre os conhecimentos teóricos e os procedimentos e a necessária aproximação às situações em que decorre o exercício profissional. São, assim, contempladas a dimensão pessoal e a relacional, por um lado, a institucional e a organizacional, por outro (Canário, 1999).

O ano de formação prática reveste-se, assim, de importância fundamental, por proporcionar aos estagiários condições para exercerem numa escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais, i.e., professores da escola onde se realiza o estágio, todos eles supervisionados por docentes das Universidades (chamados quer orientadores, quer coordenadores ou supervisores, já que estas designações têm a ver com o uso e não com a legislação) (Sá-Chaves, 1999).

Há que reconhecer, porém, que a componente prática da formação sobreleva, de forma indesejável, a componente teórica, sendo os principais motivos os seguintes (Caires & Almeida, 2000):

- a) Muitos estagiários enfrentam o meio escolar pela primeira vez. Os programas das disciplinas que vão leccionar, o ambiente mais ou menos adverso das turmas, a novidade do relacionamento com as questões da direcção de turma,

com os encarregados de educação, com os departamentos e outras estruturas escolares são um estranho mundo novo;

- b) A orientação dos estagiários é realizada de forma mais directa pelos orientadores das Escolas onde o estágio tem lugar. Estes, pelas condições profissionais quotidianas, tendem a dar mais ênfase à procura de soluções para problemas imediatos do que à reflexão teórica sobre questões educativas;
- c) A falta de reconhecimento institucional pelas funções de coordenação de estágio dos docentes, provavelmente melhor preparados para fomentar a reflexão, é outra condicionante para uma deficiente articulação entre teoria e prática.

Apesar dos problemas enunciados, o estágio é importante para as instituições, pelo facto de as obrigar a relacionarem-se com outros níveis de ensino, com os quais, antes de elas assumirem legalmente a formação inicial de docentes, as relações eram quase inexistentes, apesar de as Universidades já há muito formarem professores, sem disso se darem conta (Canário, 1999).

O acompanhamento das actividades dos estagiários em contexto real proporciona, por isso, oportunidades únicas para serem evidenciadas algumas das deficiências da formação científica e pedagógica anteriormente adquirida, as quais podem ser tomadas em consideração nas reestruturações dos currículos (Canário, 1999).

Para uma caracterização da situação em que actualmente decorrem os estágios, será vantajoso distinguir dois níveis de apreciação: o primeiro, o das super-estruturas que enquadram o estágio, ou seja, aspectos que dizem respeito às condições exteriores ao seu funcionamento; o segundo, referente às condições reais de realização nas escolas (Alarcão, 1996b).

Entre as condições macro-estruturais são de assinalar a desadequação da legislação à situação que actualmente se vive, destacando-se, nesse quadro legal, a ambiguidade do estatuto do estagiário, a necessidade de uma profunda reflexão sobre

os *numeri clausi* dos cursos de formação inicial de professores e, ainda, as condições de recrutamento e o perfil dos orientadores dos estágios (Alarcão, 1996a).

Com a assunção da formação inicial de professores pelas Universidades, no princípio da década de 70 (com início nas Faculdades de Ciências, a que se foram seguindo outras Universidades e Faculdades, embora não necessariamente com o mesmo modelo de formação), assistiu-se à proliferação de legislação regulamentadora das práticas então iniciadas. No entanto, a diversidade a que se assistiu, manteve uma nota comum: a existência do estágio pedagógico durante um ano lectivo ou equivalente (Alarcão, 1996a).

Em todos os casos trata-se do exercício de prática lectiva remunerada numa escola (do Ensino Básico e/ou do Secundário), num determinado grupo de docência para o qual o curso superior habilita, que culmina, de forma integradora, os saberes de natureza científica da especialidade, a formação didáctica disciplinar e a formação em Ciências da Educação, saberes obtidos em anos anteriores (Alarcão, 1996a).

Relembre-se apenas que, antes da criação da escolaridade obrigatória de 9 anos, em 3 ciclos, imposta pela LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo: 1º ciclo, antigo ensino primário; 2º ciclo, antigo ensino preparatório; 3º ciclo, antigo curso geral unificado, que estava estritamente ligado ao secundário) o ensino tinha lugar no mesmo espaço físico do actual 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

A instituição de 9 anos de escolaridade obrigatória tem vindo a desencadear a separação física das escolas do ensino básico, das do ensino secundário, sem ter sido acompanhada da necessária reestruturação dos quadros das escolas, dos grupos de docência e da legislação sobre os estágios (Caires & Almeida, 2000).

As Universidades podem formar professores de todos os níveis de ensino, embora a maior parte oriente os seus cursos para o 3º ciclo e secundário. Na prática, essas intenções são cada vez mais difíceis de concretizar, pois a tendência é para separar, em escolas distintas, o ensino básico (2º e 3º ciclo, ou mesmo, 1º, 2º e 3º ciclo) do secundário. Com a separação física assinalada, está a ser quase impossível cumprir a obrigação

legal, actualmente em vigor (Portaria 659/88), de proporcionar estágios no 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Ponte et al., 2000).

O estatuto do estagiário é outro complexo problema que carece de análise. Actualmente, os estagiários são, simultaneamente, alunos universitários e professores, o que cria uma situação ambígua. Enquanto alunos, têm os direitos e as obrigações de todos os outros alunos. Aí se matriculam, aí obtêm o diploma. Nas escolas onde realizam o estágio são tratados como todos os outros professores em início de carreira, com as mesmas obrigações destes e, nalguns casos, o mesmo vencimento (Ponte et al., 2000).

Esta situação decorre, provavelmente, de se ter decalcado este modelo de outros anteriores, em que o estagiário era, obrigatoriamente, licenciado e assumido pela administração como professor contratado. A situação dos estagiários em formação inicial é, porém, distinta, já que eles mantêm um vínculo à Universidade, o que não sucedia com os modelos de estágio que antecederam o da formação inicial. Muitos são os problemas que a situação descrita acarreta. Citem-se, apenas, dois. Aquele que, mais vezes, é referido, diz respeito às enormes despesas com a formação inicial. Um estagiário é responsável por duas turmas (embora nalguns casos lhe seja atribuída apenas uma turma, violando-se a Portaria 659/88), i.e., lecciona 5 a 7 horas por semana, mas tem praticamente os mesmos direitos de um professor em início de carreira, que lecciona 22 horas e quase o mesmo vencimento. Outro problema diz respeito à impossibilidade de as Universidades reprovarem o estagiário antes do ano lectivo terminar (as avaliações fazem-se no fim do semestre, ou do ano lectivo, como é o caso), mesmo quando, de forma evidente, se reconhece que ele não tem perfil para a função. Os casos de estagiários que mantêm o estatuto de professor na escola, embora faltando muito, a coberto de atestados médicos (que podem ser de curta duração, tornando impossível a sua substituição por outro docente), que não preparam as aulas, etc., são cada vez mais frequentes. Por detrás desta situação está, quase sempre, a intenção de receber o vencimento até quase ao fim do ano (às vezes desistem apenas antes da reprovação passar à pauta) ou, mesmo, até ao fim do ano lectivo (Ponte et al., 2000).

Outro dos grandes problemas, com que se debatem as instituições universitárias que tomaram a seu cargo formar professores, está ligado à ruptura da relação entre o número de vagas a concurso abertas pelo Ministério da Educação, ditada pelo número de estudantes que frequentam essas disciplinas no ensino básico e no secundário, e o número de alunos que frequentam cursos universitários num dado grupo de docência (Caires & Almeida, 2000).

A jusante, verifica-se que, nos últimos 30 anos e, sobretudo, nos últimos 20, registaram-se profundas mutações estruturais, entre as quais destacamos a notória quebra demográfica nas faixas etárias do ensino obrigatório (e mesmo do secundário) e a massificação do ensino superior. Esta situação trouxe problemas complexos à formação inicial de professores (Caires & Almeida, 2000).

A generalizada recessão da população escolar, acrescida da desarticulação das antigas escolas secundárias, às quais foi retirado o 3º ciclo do ensino básico, provoca um grave desequilíbrio, já que não houve qualquer reestruturação dos quadros de pessoal docente. Por isso, as escolas confrontam-se, hoje, com um acentuado decréscimo do número de alunos que não é acompanhado do repensar dos quadros. Este desequilíbrio gera os tão famigerados horários zero, temidos pelos professores e pelos responsáveis pelas escolas que, nessas condições, não se atrevem a aceitar estágios, pois não têm turmas suficientes para distribuir pelos estagiários. Este quadro repercute-se, necessariamente, sobre a organização dos estágios. Os regulamentos em vigor, que têm a marca do tempo, reflectindo as realidades do momento da sua elaboração, determinam que os estágios se organizem por núcleos de 3 a 5 alunos e prevêem que cada aluno tenha a responsabilidade de 2 turmas de níveis diferentes. Porém, começam a ser apenas memória, os núcleos com 5 alunos, ou mesmo com 4. Hoje, a maioria é de 3 alunos, ou mesmo de 2. Além disso, começa também a ser prática, nalgumas áreas, que o estagiário tenha apenas uma turma, completando o seu horário com outras actividades na escola (Caires & Almeida, 2000).

A situação descrita é de extrema gravidade a vários níveis (Caires & Almeida, 2000):

- a) Há escolas com estágios a cerca de 200 km da Universidade que os tutela, o que onera substancialmente os custos financeiros. Em consequência, de forma ainda velada, os orientadores vão sentindo que não são bem aceites muitas deslocações às Escolas, mesmo quando isso era desejável. O distanciamento físico entre os dois estabelecimentos e a diminuição da frequência dos contactos tem também consequências gravosas na formação;
- b) Pedagogicamente, a organização do trabalho fica amputada e tende, pelas circunstâncias, a ficar mais pobre. A riqueza do trabalho num grupo de 4 ou 5 estagiários, todos eles com turmas de dois níveis, não se compara à de um núcleo de 2 alunos, ou com uma só turma. Se há uma desistência, a situação piora;
- c) Atendendo a que toda a formação tem custos, eles são tanto maiores quanto mais orientadores forem precisos e quanto mais distantes ficarem as Escolas das Universidades.

Sendo conhecido que é esmagador o número de alunos que, nas instituições universitárias, opta pela formação inicial para a docência, há que ter consciência que estas se vão deparar com fortes pressões dos alunos, decorrentes da incapacidade de se obterem vagas em estágio para todos. No caso das licenciaturas em ensino, o problema é ainda mais grave, porque o estágio faz parte integrante do curso, isto é, sem ele os alunos não obtêm a licenciatura. Por isso, os *numeri clausi* deveriam ser pensados no começo da licenciatura e não serem definidos para o estágio (Caires & Almeida, 2000).

A realidade portuguesa é, desde 1971, panaceia do postulado de que a formação inicial dos professores está assente no modelo de formação Educacional que prevê, como já se referiu, uma licenciatura de 5 ou 6 anos, formação na área de exercício de docência, formação psicopedagógica teórica e estágio pedagógico (Raposo, 1997).

Em Outubro de 1978, um outro modelo de formação inicial, designado de modelo das licenciaturas em ensino, que apresenta semelhanças de natureza conceptual, estrutural e funcional do modelo anterior. Todavia, comporta alguns aspectos

distintivos no plano dos princípios orientadores e no da organização curricular. Este modelo tem representado uma tipologia de formação de professores marcada pela intenção profissionalizante e pela integração de uma componente psicopedagógica, nos primeiros anos de frequência universitária (Raposo, 1997).

Este modelo tem, contudo, transportado o inconveniente de diminuir o peso da formação científica específica e de ter orientado o ensino, exclusivamente, para formar professores e não, como se verifica no modelo Educacional, para a especialização científica (Raposo, 1997).

De facto, alguns estudos foram conduzidos com o intuito de se sublinhar as representações da eficácia de cada um destes modelos de formação e comparar essas representações com o ramo Educacional e licenciaturas de ensino. Os indicadores circunscrevem-se na preparação científica específica, na preparação na área das Ciências da Educação e nas reacções globais (Raposo, 1997).

Os principais resultados mostram que não se encontraram diferenças substanciais nos dois modelos de formação, quanto à preparação científica específica. Quanto à preparação na área das Ciências da Educação, os resultados mostram que os estagiários e licenciados da área Educacional consideram a cadeira de Psicologia do Desenvolvimento mais importante do que os estagiários das licenciaturas de ensino. Quanto às reacções globais face aos programas de formação, os principais resultados mostram que os alunos estagiários do ramo Educacional consideram os programas altamente teóricos, assim como os licenciados em ambos os modelos de formação (Raposo, 1997).

Neste sentido, depreende-se, como diz Nóvoa (1999), que os docentes e os alunos sentem a necessidade de rever a formação inicial dos professores, pois muitos dos planos de estudo *“nascem no seio de uma realidade, demasiadamente envelhecidos, que sustentam uma situação de partilha de poder entre os professores em relação às possíveis disciplinas a introduzir”* (p. 18). O autor considera que algumas resistências encontradas para a implementação da mudança surgem dos próprios professores, pois habituaram-se a uma certa rotina e comodidade e têm receio de poder perder alguns privilégios que

têm adquirido. Em consequência, alterar os seus esquemas mentais é uma tarefa complicada e ambígua.

Reflectindo sobre o anteriormente exposto, consideramos que o desenvolvimento profissional do professor é considerado um *processo* e não uma sequência de acontecimentos pontuais, tal como nos refere Huberman (1993). Por esse motivo, a identificação de irregularidades nos primeiros anos levou alguns autores (Bleach, 1999; Huberman, 1999) a designar esta fase como um dos estádios de desenvolvimento profissional, o período de sobrevivência e descoberta. Huberman define o aspecto da sobrevivência como estando ligado ao choque da realidade, à complexidade inicial e à incerteza do ambiente de sala de aula, à contínua estratégia de tentativa e erro e à distância entre os ideais e a realidade do dia-a-dia da sala de aula. Por sua vez, a descoberta tem a ver com o entusiasmo do início da carreira, o orgulho de ter os seus próprios alunos e de fazer parte de um grupo profissional. A literatura sublinha que, muitas vezes, sobrevivência e descoberta são experimentadas em paralelo e que é esta última que permite ao professor suportar a primeira.

Bleach (1999) considera que o apoio aos novos professores, referido como *mentoring*, deve ter uma forte ênfase no aspecto pessoal, bem como no profissional. Afirma ainda que, a dimensão afectiva é muito importante, pois os sentimentos como a frustração, a ansiedade e o desapontamento são aspectos inevitáveis e válidos da aprendizagem, embora os novos professores permaneçam no “*fio da navalha*” entre um desafio que pode ser resolvido e uma ameaça que não pode.

Atendendo à ideia de Bleach, a necessidade de se colocar uma ênfase na dimensão afectiva, não poderíamos deixar de assinalar, pela sua importância, o sentido da expressão *formação psicológica* que está habitualmente associada ao termo pedagógico. A dimensão psicológica tem vindo a adquirir uma inegável importância nas políticas de formação de professores, já que muitos dos programas de formação se organizam em torno de metodologias de treino destas competências.

De facto, vários autores (Hoy, 2000; Raposo, 1997), consideram que há uma interdependência entre a Psicologia e as Ciências da Educação, apesar de cada uma

delas ser dotada de uma autonomia própria, pois a Psicologia constitui-se num corpo de conhecimentos que permite aos docentes (também), conhecer as estruturas e o funcionamento psicológico dos destinatários da acção educativa, quer sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos (Hoy, 2000; Raposo, 1997).

Da mesma forma, a Psicologia permite estabelecer atitudes de abertura e de comunicação em relação aos educandos e permite analisar a eficácia da acção educativa, tendo em conta aspectos como o diálogo interno, as crenças irracionais, as distorções cognitivas e as auto-instruções (Hoy, 2000).

A formação psicológica permitirá ainda o auto-desenvolvimento do professor, levando-o a adquirir mais competências relacionais necessárias ao exercício das suas tarefas e, da mesma forma, permite a aquisição de competências específicas para o controlo da turma, evitando comportamentos perturbadores e assegurando, assim, a liderança da mesma (Raposo, 1997).

Hoy (2000) sublinha que a investigação realizada acerca da relação entre os níveis de desenvolvimento psicológico e a eficácia pedagógica mostra que os professores de baixo nível de desenvolvimento psicológico são (i) mais directos; (ii) dão instruções mais estruturadas; (iii) não adaptam os estilos de ensino às necessidades dos alunos e (iv) usam um número limitado de modelos de ensino.

O aspecto da formação psicológica contribui, de alguma forma, para a metacognição (entendida como o conhecimento do mundo, que se relaciona aos indivíduos como entidades cognitivas e com as suas diversas tarefas, objectivos, acções e experiências cognitivas), uma vez que as experiências metacognitivas desempenham um papel importante em qualquer actividade intelectual (Raposo, 1997), pois dará origem a *“uma atitude educativa mais fundada no ensinar a aprender do que na transmissão de conteúdos e na aquisição de métodos de estudo mais adequados ao sucesso educativo”* (p. 215).

Por conseguinte, Azevedo (1994) considera que a metacognição é sinónimo de epistemologia aplicada à resolução de problemas individuais, uma vez que permite reflectir sobre os processos que levam ao conhecimento ou derivam dele. Assim, o

processo de reflexão metacognitivo é equivalente a pensar sobre o pensamento, não só sobre o conteúdo dos mesmos, mas igualmente, sobre os processos de pensamento que originam, transferem ou transformam esses conteúdos.

Ainda nesta linha de pensamento, Caramelo et al. (1997), compreendem que a formação dos professores deverá ter uma boa articulação entre a formação inicial e a formação contínua, pois a formação inicial deverá, naturalmente, desembocar na formação contínua e esta deveria servir de *feedback* permanente à formação inicial, para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e as necessidades dos alunos.

Lacomblez (1994) sublinha a ideia de que a formação de professores deverá, cada vez mais, distanciar-se do prescrito e aproximar-se do real, indo ao encontro à ‘face oculta’ das competências desenvolvidas pelos professores, uma vez que estes são a chave da melhoria da própria qualidade de ensino. E, nesta sequência, Estrela (1999) acrescenta que as competências dos professores são o principal indicador da qualidade de um sistema educativo.

Nóvoa (1999), refere que se nota, por parte do Ministério da Educação e de algumas instituições, um esforço no sentido do desenvolvimento da formação inicial dos professores. Esta formação implementou-se, basicamente, através de duas formas: (i) de novos cursos de formação para professores em modelos sequenciais e em modelos integrados e (ii) de cursos de complemento de formação ou estágios para todos aqueles que estando já no sistema ou possuindo habilitações suficientes e adequadas, desejassem profissionalizar-se como professores.

Para uma melhor compreensão da formação inicial dos professores Zeichner (1983, cit. por Esteves, 2001), identifica quatro paradigmas desta formação (cf. Figura 6):

- a) Condutista – que se baseia no positivismo e na psicologia *behaviorista*, preconizando o desenvolvimento específico de competências ou destrezas como suporte ao acto didáctico e directamente relacionadas com o rendimento dos alunos;

- b) Personalizado ou humanista – baseia-se na fenomenologia e psicologia do desenvolvimento. O candidato a professor forma-se em etapas sucessivas conforme as necessidades evidenciadas nos contextos formativos;
- c) Tradicional – aprender a ser professor é aprender um ofício sob o olhar atento de um mestre, equivalendo a um processo de aquisição através do ensaio e erro. A ênfase é colocada no saber fazer;
- d) Indagação – a formação do professor é assente na reflexão, inovação e investigação. Centra-se no desenvolvimento de uma atitude crítica, tornando o professor num agente activo da sua própria profissionalidade.

PASSIVO	PROBLEMÁTICO		REFLEXIVO
	Condutista	Indagação	
	Tradicional	Personalizado	
	SEGURO		

Figura 6. Paradigmas de formação
Adaptado de Zeichner (1983)

Para Zeichner (1983, cit. por Esteves, 2001) estes paradigmas diferem em duas dimensões: o grau em que o currículo se especifica com antecedência (passividade ou reflexividade) e o grau em que a formação institucional e o contexto de escolarização são vistos como problemáticos ou seguros.

O Condutista e o Tradicional são institucionalmente seguros, não colocando em causa os seus pressupostos e fundamentos, curricularmente passivos, aceitando os formandos e os planos de formação de forma passiva. O personalizado considera-se institucionalmente seguro e curricularmente reflexivo e o de Indagação, institucionalmente problemático e curricularmente reflexivo (Fernandez & Pacheco, 1990).

2.4.2.2. A Formação Contínua dos professores

A formação contínua aparece, frequentemente, como sinónimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Todavia, ela não é mais do que (Rodrigues & Esteves, 1993):

A actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas (p. 6).

Ela poderá, segundo Rodrigues e Esteves (1993), englobar finalidades muito diferenciadas: (i) ser uma reconversão ligada à insuficiente formação inicial; (ii) ser uma preparação para a mudança de emprego e (iii) ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego.

Isto porque, a formação contínua ocorre depois de o professor ter recebido um certificado inicial e ter iniciado a sua prática profissional. Mas não deve ser, na perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993), confundida com a reciclagem, devido ao seu carácter permanente.

Actualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo de *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, dado que este surge como mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino. Para além de uma conotação evolutiva, este novo conceito valoriza, em particular, uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, superando, assim, a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal (Morgado, 2004).

É neste sentido que Rodrigues e Esteves (1993) consideram que existem duas perspectivas sobre a formação contínua, suficientemente distintas:

- a) Perspectiva do déficit (*the defect approach*) – que considera a formação contínua do professor obsoleta ou ineficiente, devido à formação inicial limitada, à falta

de actualização no domínio científico disciplinar e a ignorância acerca das actividades no domínio educacional;

- b) Perspectiva do crescimento (*the growth approach*) – assume que o trabalho do professor é uma actividade complexa e multifacetada e visa procurar uma maior realização do mesmo.

Ainda nesta linha, Rodrigues e Esteves (1993), adiantam a existência de dois paradigmas da formação contínua: (i) paradigma da mudança (que radica os seus conceitos nas necessidades do sistema educativo de acompanhar ou mesmo antecipar as mudanças na sociedade em geral e nas escolas em particular); (ii) paradigma da resolução de problemas (que admite que dada a complexidade da acção educativa, a emergência de problemas é uma constante em cada escola e em cada sala de aula).

Subjacente a este novo conceito está ainda o de educação permanente, que emergiu no início dos anos 60, enquanto princípio organizador do ensino como um sistema coerente e integrado, concebido para responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo, ao longo da sua vida e à medida das suas aptidões (Morgado, 2004).

Por isso, Esteves (2001) pensa que a formação contínua não pode ser redutível a meras acções pedagógicas desenvolvidas de forma arbitrária. Ela deve-se constituir na continuação da formação inicial, onde a investigação não pode ser vista como uma palavra vã, isenta de significado.

Sequeira (1990), refere que a articulação indevida entre a investigação e a prática educativa se deve, essencialmente, aos seguintes aspectos: (i) falta de financiamento; (ii) fragmentação de estudos de investigação; (iii) falta de capacidade para investigação e desenvolvimento; (iv) falta de conhecimento dos educadores; (v) inconsistência nos resultados e; (vi) efeitos secundários de programas ou métodos inovadores.

Todavia, reconhece-se que a expansão da formação contínua de professores em Portugal, nos anos 90, constituiu uma resposta a três problemas essenciais que enfrentava o sistema educativo (Morgado, 2004):

- a) A exigência de estabelecer novos critérios diferenciadores dos docentes que não assenta, exclusivamente, na simples progressão pela antiguidade, e que contribuíssem igualmente para premiar os mais empenhados na sua actividade profissional;
- b) A necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas que foram empreendidas na segunda metade dos anos 80. Havia já, então, um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a acção dos professores tinham para o sucesso de qualquer reforma. A formação contínua conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino mas, também, contribuía para a sua maior profissionalidade e para o desempenho de funções mais amplas nas escolas;
- c) A necessidade de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que eram previsíveis no plano internacional. A curta vigência dos saberes científicos e pedagógicos coloca hoje os professores perante um constante dilema: ou se actualizam, alargam e diversificam os saberes iniciais ou envelhecem a um ritmo vertiginoso.

Apesar de nenhuma destas questões ser nova, na década de 90, passou a ser consensual que a formação contínua iria desempenhar um importante papel neste novo contexto (Morgado, 2004).

A formação contínua de professores não é uma novidade em Portugal. Desde o século XIX que se registam inúmeras iniciativas particulares e oficiais. Até aos anos 90 teve, contudo, sempre um carácter muito precário, quase sempre marcado por iniciativas pontuais (Teodoro, 2006).

No período subsequente ao 25 de Abril de 1974, realizou-se um notável esforço de actualização científica e pedagógica promovendo-se inúmeras acções de formação. Estas acções decorriam de dois factores (Teodoro, 2006):

- a) A mudança política do regime implicava uma nova postura do corpo docente de modo consentâneo com os novos valores;
- b) O fim dos Exames de Estado e dos Cursos de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras que implicou a transferência para os orientadores de estágios nas escolas a responsabilidade pela formação pedagógica dos professores. Rapidamente se tornou evidente que estes orientadores não possuíam uma formação pedagógica adequada para o desempenho das novas tarefas que lhes foram confiadas. Passou a viver-se uma situação de total imprevisto, com os estagiários sujeitos às maiores arbitrariedades.

Seja como for, em 1974, ainda houve tempo para a realização de muitas improvisadas acções de sensibilização dos professores, sobre os temas mais variados. Em 1975, regista-se a realização de cursos para delegados pedagógicos e iniciam-se acções de reciclagem, com o apoio de textos escritos e material audio-visual. No ano seguinte, organizam-se cursos para todos os coordenadores pedagógicos, introduziu-se no horário do professor um espaço de tempo destinado à formação para reuniões de carácter pedagógico, aspecto que constituiu uma enorme inovação (Teodoro, 2006).

Em 1977, procura-se constituir uma estrutura capaz de suportar um processo de formação contínua de professores. Assim, é criada uma Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores. Esta comissão chegou a elaborar um curriculum destinado a formar um corpo de formadores de professores, estabelecendo um tempo mínimo de 267 horas, contemplando as seguintes matérias: Dinâmica de Grupos; Expressão e Comunicação; Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento; Avaliação Pedagógica, Correntes e Tendências em Educação e Investigação em Pedagogia, para além de Trabalho de Projecto e outras metodologias similares. As intenções eram boas, mas a situação económica do país exigia forte contenção das despesas públicas e o resultado foi continuar-se a improvisar em termos de formação de professores (Teodoro, 2006).

A institucionalização da formação ocorre nos anos 80, num contexto marcado por profundas mudanças, nomeadamente as que decorriam na difusão das novas

tecnologias de informação e comunicação. Em Portugal o sistema de ensino atravessou, nesta década, uma enorme crise, devido a quatro factores essenciais (Teodoro, 2006):

- a) Um orçamento que até finais dos anos 80, não permitia o crescimento das despesas educativas, nem investimentos que o sistema carecia;
- b) O aumento preocupante do desemprego dos jovens que, na sua maioria, continuavam a ser despejados no mercado de trabalho com uma escolaridade muito elementar e sem qualquer qualificação profissional;
- c) O sistema de ensino revelava enormes dificuldades de adaptação dos objectivos, dos conteúdos e dos métodos de formação à rápida evolução tecnológica;
- d) Nas escolas que abrangiam a faixa etária dos 12 aos 16 anos, aumentaram de forma exponencial as dificuldades de adaptação a esta população escolar (por exemplo, número de alunos, heterogeneidade).

É neste contexto que a formação contínua dos professores começa a ser encarada como uma necessidade estratégica por parte do Estado, para resolver uma situação que se reconhecia como problemática. Até aí, pressupunha-se que os professores, uma vez em funções e desde que dispusessem de habilitações consideradas adequadas, estariam em condições de exercer para sempre a sua actividade profissional (Teodoro, 2006). Algo havia, efectivamente, mudado.

O primeiro documento onde a mesma é consagrada, com o devido relevo foi na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo). Entre os quatro artigos que contemplam a formação dos professores, um deles, o artigo 35º, é dedicado à formação contínua. Nele se regulamenta, de forma genérica, os princípios fundamentais da formação contínua, salientando-se os seguintes pontos (Teodoro, 2006):

- a) O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino;

- b) A diversificação dessa formação, de forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”;
- c) A responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, na organização da formação contínua, embora em cooperação com as escolas;
- d) A institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua.

Apesar destas boas intenções expressas no plano legislativo, em termos práticos, a formação contínua dos professores, no final da década, continuava a ser muito pontual (Teodoro, 2006).

Em 1989, o relatório sobre *A Situação do Professor em Portugal*, então publicado, dava conta que 47,5% dos professores entrevistados tinha frequentado cursos de carácter científico/pedagógico, 13,7% cursos de carácter exclusivamente científico e 18,2% cursos de carácter pedagógico. Este mesmo relatório, revela que só 53,3% destas acções foram organizadas pelo Ministério da Educação, cabendo as restantes aos sindicatos, associações de professores, sociedades científicas, escolas, entre outras (Caramelo et al., 1997).

Um outro estudo realizado em Portugal por Domingues (1991) que procurou determinar as necessidades que os professores sentiam ao nível da formação contínua e das suas motivações, mostrou resultados que a formação contínua que os professores realizam era congruente com o tipo de formação inicial recebida e eram os professores do interior do país que mais reconheciam esta necessidade, muito embora, a maioria destes cursos tivesse tido lugar em Lisboa. A análise das motivações mostrou que os professores que frequentavam cursos de formação contínua procuravam um desenvolvimento ao nível didáctico, relacional e satisfação pessoal. Deste estudo, constatou-se que, 50,6% dos professores considerava a necessidade da formação contínua e que esta deveria ser organizada pelo Estado e ser obrigatória para todos os professores.

Estas questões trouxeram longos debates, pois é neste contexto que é finalmente estabelecida uma carreira única dos professores, organizada em 10 escalões e são fixados os requisitos e escalões de ingresso, assim como, as condições de progressão na carreira. Para além do tempo de serviço, foram estabelecidas como condições de progressão na carreira, a avaliação de desempenho e a frequência de acções de formação contínua (Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro). Esta passou a ser a referência fundamental a que as iniciativas neste domínio passaram a ter em conta (Teodoro, 2006).

No ano de 1990 deram-se igualmente importantes avanços na institucionalização da formação contínua, nomeadamente para efeitos de progressão na carreira. Foi então aprovado e regulamentado - O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário - consagrando-se, nestes diplomas, um vasto conjunto de princípios de enorme relevância sobre a formação dos professores (Teodoro, 2006).

Num estudo então publicado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, constatava-se, uma vez mais, que a formação contínua dos professores caracterizava-se pela (Teodoro, 2006):

- a) Desarticulação entre as necessidades de formação sentidas pelos professores e a oferta formativa;
- b) Falta de organização e de apoio das entidades responsáveis pela formação; e
- c) Inexistência de repercussões nas práticas dos professores.

Estas conclusões aparecem, de alguma forma, reflectidas nas conclusões do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, realizado em Aveiro, em 1991, sendo no mesmo salientado que as acções que eram realizadas estavam desarticuladas dos contextos organizacionais das escolas e dos problemas sentidos pelos professores (Teodoro, 2006).

O ano de 1992 marca o início da formação contínua em Portugal, numa dimensão e com estruturas, sem paralelo com o passado. A expansão da formação contínua dos anos 90, parece ter sido determinada por três razões essenciais (Teodoro, 2006):

- a) A resolução do problema dos professores provisórios no ensino básico e secundário - na retórica política, desde os finais dos anos 70 que a questão da formação contínua aparecia com alguma frequência. Mas, como vimos, estava longe de se traduzir em termos de acções concretas. As acções de formação tiveram sempre um carácter pontual. Para a maioria dos professores não constituíam também uma prioridade. Os dois principais problemas que continuavam a afectar o professorado do ensino não superior continuavam a ser a formação inicial e a profissionalização. Basta dizer que ainda em 1984/85, 42% dos docentes do ensino preparatório e 50% do secundário não possuíam formação profissional completa. O grande avanço na profissionalização só ocorre em 1989/90, tornando possível a partir daí encarar de uma forma nova a própria questão da formação contínua;
- b) A entrada de importantes fundos comunitários para a formação profissional - a entrada de Portugal para a CE (Comunidade Europeia) em 1 de Janeiro de 1986, possibilitou o acesso a importantes fundos comunitários destinados à formação contínua. Inicialmente os principais beneficiados foram os jovens, mas na década de noventa passaram a ser também os adultos. Foi em grande parte devido aos fundos comunitários que esta formação adquiriu a dimensão que hoje se lhe reconhece;
- c) A urgência de mobilizar os professores para a reforma do sistema de ensino. As reformas empreendidas no sistema educativo na sequência da publicação da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), depois de uma fase inicial de alguma mobilização dos professores, no princípio da década de 90, estavam longe de gerarem grandes entusiasmos. A expansão da formação contínua superiormente controlada pelo Estado, foi apontada como um poderoso meio para mobilizar e preparar os professores para as mudanças em curso.

Numa primeira fase, as escolas superiores tiveram um papel preponderante na formação contínua dos professores. Apostou-se num modelo próximo do preconizado pela FNE (Federação Nacional dos Sindicatos da Educação). Constatou-se um notório envolvimento de grande número de professores do ensino superior nestas acções de formação (Teodoro, 2006).

Na segunda fase, os Centros de Formação de Associações de Professores, mas, sobretudo, os Centros de Formação de Associações de Escolas, a grande novidade do novo sistema, acabaram por se impor. A formação centra-se nas escolas e nos seus professores. No princípio, as expectativas eram enormes sobre as potencialidades destes centros na promoção da reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas, conduzindo-os a situações de inovação pedagógica ou de superação de muitas situações problemáticas vividas nas escolas. Quase de imediato se constatou que esta formação se havia tornado num negócio para os muitos improvisados formadores, muito mais bem pagos. Os formandos-professores, as vítimas do sistema, a maioria das vezes, apenas esperavam que a formação fosse rápida, com o mínimo de esforço e custos, mas que conferisse os créditos necessários para a progressão na carreira (Teodoro, 2006).

Em meados da década de 90, vários estudos sobre a formação continua que estava a ser realizada revelavam um preocupante quadro (Teodoro, 2006):

- a) As ofertas de formação continuavam desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, sendo, frequentemente, determinadas apenas pela simples disponibilidade de formadores numa dada área;
- b) A procura da formação era cada vez mais destinada a resolver, de forma expedita, o problema dos créditos dos professores para progressão na carreira;
- c) Os centros de formação estavam cativos de professores afastados de funções directivas nas escolas ou que revelavam algum cansaço das aulas.

Em finais dos anos 90, constatava-se que as acções de formação estavam longe de corresponder às expectativas iniciais. As atitudes iniciais de entusiasmo e interesse haviam dado lugar à desmotivação. Os centros de formação das escolas, a grande

inovação de 1992, tornaram-se simples agências de créditos para a progressão na carreira docente (Teodoro, 2006).

Por conseguinte, Estrela (1999) considera que há uma impossibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores, uma vez que existem uma panóplia de aspectos que devem ser definidos, operacionalizados e avaliados. No entanto, avança com um conjunto de princípios, indutores de critérios:

- a) Coerência entre uma teoria geral da educação e uma teoria geral da formação;
- b) Definição precisa e realista dos papéis do professor em relação à turma, à escola e à própria comunidade;
- c) Fundamentação científica e axiológica das opções tomadas sobre modelos e práticas;
- d) Existência de dispositivos de formação e não de retóricas de formação, que permitam uma relação crítica e construtiva entre a teoria e a prática;
- e) Oportunidades e meios de investigação dos problemas emergentes das práticas;
- f) Relação dialógica entre as necessidades evolutivas da pessoa em formação e as necessidades decorrentes do projecto educativo da escola e os objectivos do sistema;
- g) Satisfação pessoal dos intervenientes no processo;
- h) Existência de mecanismos de obtenção de *feedback* que permitam a regulação contínua do processo.

A autora considera que estes princípios só serão válidos se “*existir uma adesão dos intervenientes na formação, o que exigirá processos contínuos de negociação e um confronto constante entre os princípios, os processos e os efeitos da sua concretização no real*” (p. 25).

Ainda nesta linha, Rodrigues e Esteves (1993) consideram que “*tem progredido a convicção de que o desenvolvimento da formação contínua de professores pode e deve fornecer,*

mediante os adequados meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial” (p. 48). Os autores conduziram um estudo em Portugal sobre as atitudes dos professores acerca da docência como profissão e chegaram aos seguintes resultados:

- a) As organizações profissionais devem controlar o acesso à profissão, vigiar o exercício da mesma e cuidar da competência profissional dos seus membros;
- b) A docência enquanto profissão exige uma formação profissional especializada que prepare para o respectivo exercício;
- c) O exercício da profissão docente deveria orientar-se por um código deontológico.

A formação para o desenvolvimento dos professores assenta num conjunto de princípios genéricos, que têm em linha de conta uma dimensão construtivista e ecológica do desenvolvimento humano, tornando o professor num interveniente activo no seu processo formativo, na concepção de formação como processo de auto-construção de conhecimentos e atitudes num contexto de confronto de saberes e experiências com outros profissionais (Esteve, 1991; Oliveira, 2000).

Por isso, a formação contínua só reconhecerá a sua expressão quando os professores forem convidados a assumir, cada vez mais, um papel activo na construção do discurso da sua formação, o que implica a consideração de alguns princípios básicos (Oliveira, 2000):

- a) Os professores devem ser considerados não como objectos da acção de formação, mas sujeitos activos de formação, com direito a participar na sua elaboração;
- b) A organização da formação contínua deve tomar em consideração as necessidades e problemas expressos de forma colectiva e individual pelos professores e processar-se através da negociação de ‘contratos de formação’ entre as instituições, formadores e os formandos;

- c) A formação contínua deve-se constituir como uma resposta eficaz para a solução dos problemas de carácter profissional, formulados pelos docentes e ligados com a sua prática pedagógica.

O mesmo autor reconhece que aos professores *“deveriam ser dadas condições para uma iniciação meticulosa na problemática da investigação pedagógica, em especial na modalidade de investigação-acção, com vista a promover a sua colaboração em tarefas deste género”* (p. 46).

2.4.3. Condições de trabalho dos professores

As condições de trabalho dizem respeito ao conjunto dos elementos que os professores detêm ao seu dispor para a realização da sua actividade. A existência de boas condições de trabalho nas escolas é uma base incontornável para um ensino de qualidade (Fernandes, 1999).

Dentro das condições de trabalho, insere-se uma realidade: o elevado número de alunos por turma, no 2º e 3º ciclos e no secundário, a falta de espaços para a prática de actividades lectivas e extra-lectivas, de convívio e de ocupação dos tempos livres, na maior parte das escolas, a falta de condições para o ensino das ciências, que exige o recurso à experimentação e para o desenvolvimento da educação física, artística e informática (Esteve, 2003b).

De facto, como nos diz Esteve (2003b), os professores encontram-se, muito frequentemente, limitados com a falta de material didáctico necessário e pela falta de recursos para os adquirir. Muitos destes professores queixam-se da contradição existente: as instâncias do sistema educativo exigem e promovem uma renovação metodológica, sem dotar, todavia, as escolas e os professores de recursos que permitam acompanhar essa renovação.

Por outro lado, a falta de recursos não se refere unicamente ao material didáctico, mas também aos problemas de conservação dos edifícios, dos mobiliários obsoletos, insuficiência de locais adequados para a realização de determinadas actividades, entre

outros. Também se constata que, de alguma forma, os professores reconhecem que não podem esperar uma melhoria nos recursos disponíveis, pelo que se vão, diariamente, adaptando às condições de que dispõem e, muitas vezes, improvisando determinadas situações para poderem atingir os objectivos previstos nos programas curriculares. Reconhecem, igualmente, que não podem esperar mais do sistema educativo e dos políticos, que se encontram perdidos com questões de natureza mais ampla e com indicadores estatísticos mais generalistas (Esteve, 2003b).

Por isso, muitas vezes, a estratégia que os professores arranjam para colmatar a falta de recursos é incentivar a ajuda da associação de pais ou pedir aos alunos que, pouco a pouco, adquiram o material necessário para poderem trabalhar (Esteve, 2003b).

A par desta dimensão de recursos materiais, coloca-se uma outra fundamental e que nos remete para os recursos humanos. Também nesta área as faltas são muitas, desde professores e educadores, ao pessoal não docente (Esteve, 2003b).

Não podemos esquecer, no entanto, que a actuação prática do professor tem uma forte dependência do marco institucional no qual ensinam, sem que, individualmente, sejam capazes de modificar essas limitações. Assim, as instituições tendem a criar artifícios adicionais e a escola não é uma excepção. As características internas de algumas instituições impedem que estas possam realizar o que se espera delas. Problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização aparece regulada por prescrições marcadas por uma instituição ou inspecção, a necessidade de reservar uma parte do seu tempo para reuniões, avaliações, atendimento aos pais e outras actividades, limitam, em muitas ocasiões, a possibilidade de uma actuação com qualidade.

Apesar das condições de trabalho e dos recursos existentes nas escolas dos diversos níveis de ensino se terem alterado nos últimos anos, esta alteração tem decorrido de forma bastante desorganizada e irregular, existindo escolas com condições de trabalho e recursos muito diferentes umas das outras. A pouca autonomia da escola e uma organização baseada na lógica "*um professor lecciona uma disciplina (ou uma turma no 1º ciclo) numa sala de aula*" têm contribuído para que as condições de trabalho,

nomeadamente, as que implicam o trabalho de equipa, não se alterem significativamente (APM, 2001).

As Direcções Regionais de Educação, cujas competências definidas pelo Decreto-Lei 361/89 como "*serviços intermédios entre a administração central e as escolas*" que abarcam, também, as áreas dos recursos educativos, têm tido dificuldade em responder às necessidades reais das escolas (Esteve, 2003b, p. 26).

No caso do 1º ciclo, nem sempre parecem estar muito claras as obrigações das autarquias locais perante as escolas, sendo as respostas variadas e dependentes da maior ou menor sensibilidade dos autarcas aos problemas da educação. Assim, é vulgar as escolas e os professores não saberem bem a quem solicitar resposta às necessidades respeitantes aos recursos educativos (Esteve, 2003b).

São escassos os estudos realizados no âmbito das condições de trabalho nas escolas. Todavia, apresentaremos alguns resultados de um estudo realizado pela Associação dos Professores de Matemática (APM, 2001), junto dos professores do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, através de um inquérito, o qual pretendeu que cada professor inquirido classificasse a sua escola segundo os parâmetros *Má, Fraca, Razoável e Boa*, em cada um dos seguintes aspectos: (i) Estado geral de conservação; (ii) Salas de aula; (iii) Equipamento; (iv) Espaço de trabalho/convívio dos professores; (v) Material de consumo corrente; (vi) Recursos Financeiros.

Os resultados deste estudo mostram que a maioria dos professores classificou de *Razoável* quer o estado geral de conservação dos edifícios, quer ainda as salas de aula, espaços de trabalho e também os equipamentos e recursos financeiros (cf. Figura 7).

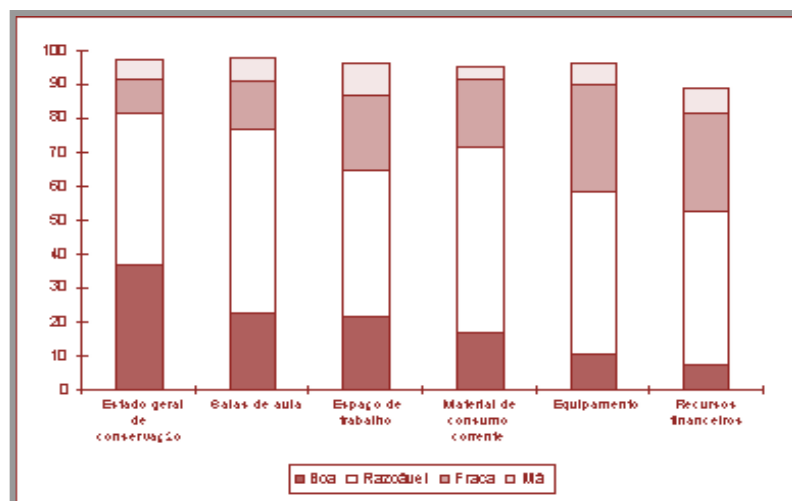


Figura 7. Classificação da escola (instalações, equipamentos e recursos)

Uma análise mais atenta permite observar que é relativamente aos equipamentos que a opinião dos professores é mais negativa com 38% de classificações de *Má* ou *Fraca*, seguindo-se os recursos financeiros com 35% de classificações negativas e os espaços de trabalho com 32% (APM, 2001).

Foi relativamente aos equipamentos e recursos que se verificaram as percentagens mais baixas de classificações de *Boa*. Os dados revelaram alguma dificuldade dos professores em classificar a escola, relativamente aos recursos financeiros. Uma percentagem relativamente alta (11%) não respondeu a este item (APM, 2001).

Os contactos directos com as escolas mostraram que a situação, no que respeita ao estado de conservação das instalações e ao equipamento, é muito variada. No entanto, na generalidade das escolas, não há espaços de trabalho para os professores, não existem ainda Centros de Recursos ou Bibliotecas e, quando existem, apresentam muitas deficiências. Muitas salas de aula têm ainda como único equipamento mesas, cadeiras e o quadro preto (APM, 2001).

No 1º ciclo, o contacto directo com as escolas permitiu, de igual modo, referir a existência de situações muito diferentes, havendo escolas com condições de trabalho consideradas satisfatórias e outras (muitas delas) com uma situação muito deficiente no que respeita a instalações, equipamentos e recursos (APM, 2001).

Referências como as que se seguem foram frequentes nas reuniões realizadas: "*faltam instalações para reunirmos*" (escola secundária), "*não há sala de professores e o gabinete da directora é pequeníssimo*" (escola do 1º ciclo), "*há uma pequena biblioteca no gabinete da directora, que funciona também como sala de professores*" (escola do 1º ciclo) (APM, 2001).

Pôde-se ainda constatar que, no 1º ciclo, alguns equipamentos fundamentais só eram adquiridos em virtude de iniciativas de professores mais dinâmicos ou através das associações de pais (APM, 2001).

Assim, numa primeira análise, parece não haver uma correspondência entre a classificação de *Razoável* revelada pelos dados do inquérito e a opinião recolhida no contacto com os professores nas reuniões realizadas nas escolas (APM, 2001).

Os professores foram também questionados sobre o regime de horário existente na escola, tendo-se verificado que as escolas continuam, em muitos casos, a funcionar por turnos no 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário e em regime duplo no 1º ciclo. No 1º ciclo, 46% dos professores que responderam ao questionário tinham um horário em regime duplo e 54% em regime normal. Nos restantes ciclos, esta questão não foi colocada no inquérito. No entanto, é sabido que a maioria das escolas funciona ainda em regime de 2 turnos no período diurno (APM, 2001).

Este aspecto tem condicionado, de forma muito negativa, a organização e o funcionamento das escolas. O espaço de encontro e trabalho colaborativo entre os professores ou a organização de espaços e actividades não lectivas ou de apoio educativo são seriamente colocados em causa com esta organização da escola. Nos contactos com os professores, foram frequentes referências do tipo: "*não temos horas para reunir*", "*andamos assoberbados de solicitações e faltam instalações para reunirmos*", "*a escola funciona por turnos, só temos duas horas à terça-feira para reunir*" (APM, 2001).

Foi igualmente pedido no inquérito aos professores dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário, que indicassem o *número máximo e mínimo de alunos* das suas turmas. Uma primeira análise dos dados parece indicar que o número de alunos por turma se situa

entre cerca de 20 e 25. No entanto, uma observação mais atenta, que aliás é sugerida pelos valores do desvio padrão, permite concluir que o número de alunos por turma é muito variável. Um número significativo de professores que responderam ao inquérito referiu ter pelo menos uma turma com mais de 25 alunos. A análise da Figura 8 permite constatar que, no 2º ciclo e no ensino secundário, a percentagem de professores que referiu ter 25 ou mais alunos por turma, foi de cerca de 60% e que, uma percentagem ainda significativa de professores, afirmou ter turmas com 30 ou mais alunos (10% no 2º ciclo, 17% no 3º ciclo e 21% no ensino secundário) (APM, 2001).

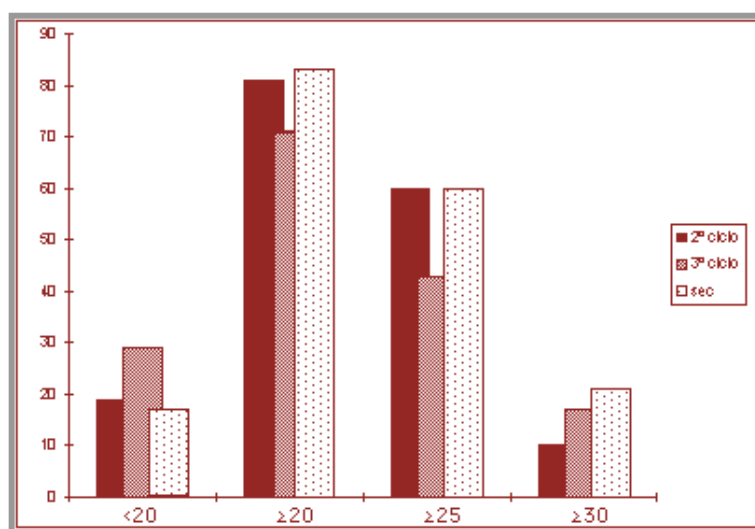


Figura 8. Número de alunos por turma

No 2º ciclo, muitos dos professores que referiram ter turmas com menos de 20 alunos indicaram que tal se devia ao facto de nelas estarem integrados alunos do ensino especial ou com dificuldades de aprendizagem (APM, 2001).

Em geral, os professores consideram inadequado o número de alunos das suas turmas. Perante a pergunta "*considera o número de alunos das suas turmas adequado?*", a percentagem de respostas negativas foi de cerca de 60% no 2º ciclo e no ensino secundário e de cerca de 70% no 3º ciclo. Para a esmagadora maioria dos professores, o número adequado de alunos por turma situa-se entre os 15 e os 20 (APM, 2001).

No 1º ciclo, a situação relativamente ao número de alunos é também muito diversa, havendo turmas com um número elevado, enquanto em zonas isoladas,

existem escolas com apenas um professor e um número de alunos reduzidíssimo (APM, 2001).

Em suma, podemos dizer que as condições de trabalho hoje existentes nas escolas são muito diversas mas em geral insatisfatórias. A existência de turnos e regimes duplos continua a condicionar de forma muito negativa o funcionamento das escolas e dos grupos disciplinares. Uma das consequências é a inexistência de horas livres comuns para que os professores do mesmo ano de escolaridade se possam encontrar para reflectir sobre as actividades a desenvolver com os alunos, planificar aulas, entre outras. Sem dúvida que estas limitações acabam por condicionar a satisfação, as expectativas e a motivação dos professores dos ensinos básico e secundário.

2.4.4. Expectativas e motivações dos professores

As expectativas podem ser analisadas na relação dual que o professor estabelece com os seus alunos. Assim, as expectativas de sucesso ou de fracasso numa determinada tarefa, podem ser consideradas como aspectos decorrentes do auto-conceito do que o sujeito tem de si mesmo (Davis, 2001).

Simões (1993) refere que a percepção que os alunos têm dos comportamentos do professor, acerca da forma como as aulas se encontram organizadas, a maneira como reagem às suas perguntas, afecta, diferencialmente, o seu nível de realização, favorável aos que mantêm uma percepção do professor mais positiva.

O professor, aquando do desenvolvimento da sua actividade, procura gratificações que podem ser vistas numa perspectiva dupla (Rosário, 1990):

- a) Gratificações subordinadas - que se referem a certas qualidades objectivas (salário, flexibilidade de horário, entre outros) e subjectivas (por exemplo, adequação do papel a certas características pessoais);
- b) Gratificações extrínsecas - que têm como principal função, servir de suporte à ideologia subjacente à actividade de ensino, como por exemplo, evolução na

carreira, aquisição de um *status* social, aquisição de um certo poder, entre outros.

Ao ter consciência da complexidade do seu papel, o professor começa por questionar-se acerca da sua eficácia, enquanto professor. Esta eficácia tem sido estudada não só ao nível dos resultados a que chega, mas também, pela sua motivação e reconhecimento pelos seus alunos (Henson et al., 2001).

O conceito de eficácia é, no entanto, deveras complexo. Contudo, o sentido de eficácia do professor poderá referir-se à extensão em que o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos (Soares, 2010). Esta eficácia poderá ainda ser traduzida pela expectativa do professor relativamente aos alunos e relativamente a si próprio.

A interacção que o professor estabelece na sala de aula, ocorre entre dois ou mais elementos activos, o que significa dizer que o professor não influencia quem ele quer, mas sim, quem se deixa influenciar. A esta capacidade de exercer influência, designa-se de competência social (Simões, 1993). Esta competência social mostra ser fundamental na motivação que o professor consegue nutrir nos seus alunos.

Neste âmbito, o conceito de expectativa é um conceito psicossociológico bastante vasto, pois pode ser visto como um simples conceito de crença, como também pode ser mais restrito ao pressentimento, baseado objectivamente ou em estereótipos (Oliveira, 2000).

No caso em que a expectativa se debruça sobre o aluno, pode-se encontrar aquilo que Merton (1948, cit. por Livingstone, 2003) define como *profecia auto-realizada* e que se caracteriza por uma expectativa inicial errónea que pode conduzir a acções que tornam essas expectativas verdadeiras. Quando se reporta à expectativa do professor relativamente a si próprio, está-se ao nível da expectativa da eficácia pessoal, ou seja, do julgamento que cada um possa fazer relativamente ao êxito das suas acções.

Existem, por conseguinte, expectativas naturais e expectativas manipuladas (também conhecidas como expectativas induzidas artificialmente, *self-fulfilling*

prophecies, profecias de auto-realização ou ainda, auto-cumpridas). Estas expectativas artificiais dão origem àquilo que se designa de *‘efeito de pigmaleão’*. No livro, a personagem *“apaixonou-se por uma estátua onde representou todo o seu ideal de beleza feminina, acabando a Deusa Afrodite por dar vida à estátua, podendo assim o autor, ‘desposar’ a sua própria obra”* (Oliveira, 2000, p. 51).

Oliveira (2000) considera que o professor, tal como o pigmaleão, enamora-se da construção realiza dos seus alunos, sendo capaz de lhes dar vida ou de os fazer aprender melhor. Estas expectativas que o professor vai organizando em torno dos seus alunos, muitas vezes, baseiam-se em estereótipos (por exemplo, raça, sexo e sócio-económicos).

As expectativas artificiais fazem parte da relação que se estabelece entre os professores e os alunos e acabam por ter grande influência nesta díade relacional. Assim, um estudo realizado por Ross e Jackson (1991), nos Estados Unidos da América, mostrou que os alunos negros, do sexo feminino, tinham melhores resultados académicos do que os alunos negros do sexo masculino. Conduzida a investigação, os autores mostraram que na génese desta constatação se encontravam diferentes expectativas face a estes dois grupos de indivíduos, funcionando estas expectativas como profecias auto-realizadas.

Neste sentido, existem expectativas positivas (*Galateia*) e negativas (*Golem*), que acabam por funcionar como profecias que se confirmam. Contudo, é importante referir que as profecias são duais, ou seja, partem de pressupostos que o professor vai alimentando sobre os alunos e estes, relativamente ao professor (Jussim & Eccles, 1992).

Também Oliveira (2000), sublinha a ideia de que existem não só hetero-expectativas ou expectativas mútuas, mas existem igualmente, auto-expectativas que dizem respeito às expectativas que cada indivíduo faz de si próprio, ou seja, a percepção que tece acerca de si mesmo.

Estas expectativas, acabam por estar ligadas à consciência de um novo papel que os professores têm vindo a ter necessidade de desempenhar e, como é natural, acaba

por influenciar a sua motivação. Estudos empíricos têm mostrado a existência de correlações positivas entre a motivação dos professores e o seu empenhamento profissional (Moreno, 1998).

Da mesma forma Watson, Hatton, Squires e Soliman (1991) referem que a diferença subtil entre uma “boa” e “má” docência é, basicamente, reflexo da motivação e do empenhamento do professor.

A motivação é, normalmente, definida como um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento. Os psicólogos, ao estudarem a motivação, tentaram responder a perguntas como que escolhas as pessoas fazem relativamente ao seu comportamento, o que faz uma pessoa persistir ou desistir de uma actividade, qual o nível de envolvimento na actividade escolhida e o que pensa e sente o indivíduo durante esse envolvimento, entre outras (Woolfolk, 2000).

Aquilo que faz com que nos sintamos motivados, tem a ver com impulsos, necessidades, incentivos, medos, objectivos, interesse, pressão social, crenças, valores, expectativas, entre outros. Alguns psicólogos explicam a motivação em termos de traços pessoais. Outros vêem-na como um estado, uma situação temporária (Woolfolk, 2000).

Algumas explicações enumeradas acima baseiam-se em factores pessoais, internos, como por exemplo, as necessidades, os medos e os interesses. Nas outras, são os factores ambientais, externos que estão em foco – a pressão social e os incentivos. Desta divisão, advém a segmentação principal em dois tipos de motivações: intrínseca e extrínseca. Assim, a motivação intrínseca é a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a actividade, já que esta é recompensadora em si mesma. A motivação extrínseca será a motivação baseada numa recompensa, ou numa tentativa de evitar um castigo, ou seja, quando exercemos uma determinada actividade devido a uma razão que pouco tem a ver com a dita (Carvalho, 1997; Jesus & Abreu, 1993).

Não é fácil distinguir uma motivação da outra, observando apenas o comportamento. A diferença essencial está na razão da pessoa para agir. A motivação é intrínseca se a razão vier de dentro da pessoa, extrínseca se vier de fora. Muitas vezes, podemos sentir tentados a assumir que um determinado comportamento é motivado intrínseca ou extrinsecamente, sendo que, na maioria das vezes, a motivação é intermediária, como no caso em que a pessoa internaliza uma causa externa, ou seja, quando toma como suas razões, as razões que inicialmente eram externas (Carvalho, 1997).

No ensino, ambas as motivações são importantes. É vital criar uma motivação intrínseca nos alunos, estimulando a sua curiosidade, embora não se deva desprezar a necessidade que as recompensas têm em determinadas situações. Por outro lado, em todas as situações de aprendizagem, a motivação do aluno está relacionada com a motivação do professor. Mas, para motivar o aluno, há a necessidade de um sentido de compromisso com a educação, por parte do professor, mais ainda, de um entusiasmo e, até mesmo, de uma paixão pelo seu trabalho (Jesus & Abreu, 1993).

Neste sentido, Amiel-Lebigre e Pichot (1969, cit. por Carvalho, 1997) distinguem três tipos de motivações:

- a) Positivas, que se referem ao gosto pelo trabalho com crianças e jovens e ao sentido da missão social pela transmissão de saberes e cultura;
- b) Negativas, que se referem a estereótipos e modelos normativos formais sobre a prática e acção educativa;
- c) Patológicas, são motivações que decorrem das negativas e afectam a prática educativa.

Em Portugal, os estudos sobre a motivação nos professores, são raros e os existentes tendem a enfatizar mais a vertente da insatisfação (Jesus & Abreu, 1993).

Moreno (1998) realizou um estudo onde procurou analisar os factores de motivação em professores empenhados. A motivação foi analisada dicotomicamente, ou

seja, motivação intrínseca e motivação extrínseca. Os resultados mostram que os professores da amostra são mais motivados por factores intrínsecos do que extrínsecos; para a consagração da estrutura motivacional dos professores, estes consideram preponderantes os alunos, no seu sucesso e relações interpessoais, a autonomia de decisão nos processos e práticas educativas e o conteúdo diversificado e desafiante das tarefas que a profissão proporciona.

Estes resultados mostram alguma consonância com a teoria Bifactorial de Herzberg (1996, 1997), já referida anteriormente, relativamente aos aspectos de satisfação ou motivacionais, que são os decorrentes dos aspectos intrínsecos ao trabalho e os factores de insatisfação ou higiénicos, que se relacionam com os aspectos extrínsecos ao trabalho.

Por isso, a falta de motivação para a profissão docente é um *“problema complexo, não existindo apenas uma solução genérica, pois é necessária uma intervenção consertada em diversos planos”* (Jesus, 2000, p. 451).

2.4.5. O papel do professor: Sua ambiguidade

É na sala de aula que o professor desenvolve a sua actividade, ou seja, a prática pedagógica. Esta prática é diversa e multifacetada e compreende a aprendizagem no seu sentido mais estrito, que se poderá caracterizar como uma aquisição através de uma experiência física ou lógico-matemática, que modifica de uma forma durável, determinada conduta (Morgado, 2004).

Compreende-se, assim, que o contexto de sala de aula é o contexto privilegiado, onde interagem as dimensões cognitivas e afectivas do ensino. Liston (2000) considera que o professor experimenta sentimentos alternados de *“desespero”* e de *“amor”* para com os seus alunos (p. 100).

Todavia, o desespero para si, não é uma desilusão, uma vez que esta coloca entraves para um reajustamento razoável da situação conflituosa em que se encontra e não é isso que se verifica na prática. O desespero é entendido como um síndrome que

decorre da percepção do indivíduo, relativamente às suas expectativas não preenchidas e caracteriza-se por uma desilusão progressiva com indicadores somáticos, físicos e psicológicos que interferem na sua auto-estima (Liston, 2000).

O contexto de sala de aula, é então, o lugar onde o professor funciona como pêndulo, tal como Throne (1994) sugere, visto que, por um lado, ele procura transmitir directamente os conhecimentos, dar instruções sistemáticas, enfatizando as competências e conteúdos e, por outro lado, encoraja os alunos a tomarem um papel activo na construção do seu próprio conhecimento, concedendo menos pistas ao nível das competências desejáveis.

Neste papel de mediador, o professor, tal como nos diz Liston (2000), partilha momentos de amor com os seus alunos e esta partilha é pública e permite que o professor se dê nesta relação dual e se torne, por isso mesmo, vulnerável. Como consequência, estes aspectos colocam a profissão de professor, numa carreira de risco (Santos & Fernandes, 2000).

Esta vulnerabilidade é igualmente aceite por Götz (1999), ao considerar que esta profissão é, sem dúvida, uma profissão de compromisso e, ao mesmo tempo, de risco, uma vez que o papel que se espera do professor recai na necessidade de motivação dos alunos para a sua disciplina, muito embora estes possam não ter interesse nenhum na mesma.

Outros autores ainda (Lima, 1996), compreendem que, apesar da satisfação que o professor possa retirar da sua actividade, ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível.

Segundo Piaget (1975, cit. por cit. por DeVitis & DeVitis, 1998) o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, vai construindo estruturas cada vez mais equilibradas e estáveis, integradas e compensadas, que resultam da interacção de dois mecanismos importantes: a assimilação e a acomodação. Neste sentido, o desenvolvimento do indivíduo consta de sucessivos desequilíbrios e (re)equilíbrios, como um processo de construção interna de assimilação e acumulação de experiências cognitivas. Neste

sentido, o professor deverá respeitar o nível de desenvolvimento dos seus alunos, não procurando que estes apreendam noções para as quais não possuem ainda, uma estruturação cognitiva integrada.

Compreende-se, então, que ser professor significa criar um espaço único, funcional e diferenciado de aprendizagem, no qual a vocação não pode existir como um estado de espírito, desligada da prática educativa (DeVitis & DeVitis, 1998; Fernandes, 1999).

Neste espaço, a noção de empatia toma, segundo Pinho (1991), um lugar de destaque, uma vez que esta funcionará como uma mediação afectiva em todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao professor, cabe realizar uma representação a propósito dos alunos e adequar o seu papel podendo este provocar abertura e desencadear um processo activo ou, pelo contrário, bloquear, inibir ou distorcer toda a cooperação.

Desta forma, os professores terão que tomar consciência que cada aluno tem capacidades e interesses específicos, pelo que o seu objectivo não será levar a que todos atinjam o mesmo nível de conhecimentos, mas antes, permitir que cada um desenvolva as suas próprias potencialidades, preparando-os para a vida activa (Morgado, 2004).

O papel do professor, que tem vindo a modificar-se ao longo dos tempos, reconheceu mudanças de índole estrutural, decorrente da emergência de novas funções que requerem novas competências, como sejam a de formador e animador (Lyons, 1990).

No conceito de papel, está implícito o conceito de *status* (posição ocupacional específica); um padrão de comportamentos e um padrão de expectativas sociais (Lima, 1996).

Ao se admitir que o professor agirá em conformidade com o papel que lhe está atribuído, assume-se que existe um certo grau de previsibilidade no seu comportamento. É neste sentido que se considera que o papel acaba por ter duas utilidades principais: (i) a de compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas e (ii) a de compreender o tipo de

funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, a comunidade e a sociedade em geral (Lima, 1996).

Nesta linha Morgado (2004), sublinha a ideia de que, numa perspectiva construtivista, o professor deverá influenciar as autoridades competentes no sentido de criar nas escolas, verdadeiros *curricula* alternativos, dispondo-se a colaborar na sua realização e implementação.

Em consequência, o papel do professor mostra-se complexo, cheio de ambiguidades e de contradições. Estas ambiguidades colocam a ênfase no seu estatuto social, uma vez que possuem, na sua maioria, um nível sócio-económico relativamente baixo, quando comparado com outras ocupações de formação académica similar, apesar de serem detentores de uma cultura acima da média (concedida através do diploma) e ao prestígio daí decorrente (Nóvoa, 1999).

É nesta linha que Lima (1996) refere que o professor se encontra, consciente ou inconscientemente, em contradição consigo próprio. Como se poderá esperar que, ao mesmo tempo, seja capaz de conciliar a dimensão afectiva e cognitiva que atrás se referiu? Pretende-se, isso sim e sobretudo, que o docente exerça autoridade sobre os alunos, ao mesmo tempo que, para com eles, tenha um comportamento afectivo. Por isso, o professor alterna, várias vezes durante o dia, entre dois papéis contraditórios: o de pai amigo e o de mestre disciplinador.

Para além disto, ainda se espera que estimule os alunos mais rápidos, que siga aqueles que trabalham mais lentamente, que vele pela atmosfera da aula, que programe as suas actividades, que avalie, que aconselhe, que receba os pais e converse com eles sobre a evolução dos seus filhos, que organize as actividades extra-escolares, que participe nos conselhos de professores e de turma, nas reuniões, que se ocupe, por vezes, dos problemas administrativos e inclusive, até que vigiem os recreios, os refeitórios ou os transportes escolares (Correia et al., 2010).

Espera-se, também, que sejam os professores a organizar as turmas e os grupos dentro das mesmas; que concedam temas de discussão que conduzam o aluno à criação

de um desequilíbrio que, ao ser ultrapassado, dará lugar ao progresso cognitivo; que ajudem os alunos, através de um interrogatório adequado, a tomar consciência dos procedimentos utilizados na procura da resposta à questão colocada; que acompanhem os alunos com dificuldades de aprendizagem, no sentido de colmatar essas falhas e que lhes proponham tarefas que os levem a descobrir o erro, através de ensaios (Morgado, 2004).

Daí que as práticas educativas sejam, necessariamente diferentes, de acordo com os contextos culturais onde o professor se encontra inserido, exigindo deste, para além de tudo o resto, uma grande capacidade de adaptação e de articulação das suas competências, com vista à eficácia da sua prática educativa (Ballenger, 1992).

Não é fácil, por isso, definir o que é um *'bom professor'*. Correll (1973, cit. por Oliveira, 2000) considera que as características essenciais de um *'bom'* professor são essencialmente duas: (i) espírito aberto e interesse pelos alunos e pelo seu trabalho e (ii) espírito de iniciativa e riqueza de ideias para enfrentar situações novas.

Planchard (1975, cit. por Oliveira, 2000) refere também que as qualidades de um *'bom'* professor podem ser resumidas em duas: (i) aptidão para se impor aos alunos, não pela autoridade, mas sim, pela irradiação da própria personalidade; (ii) adaptabilidade constante às necessidades e características dos alunos, e daí também, a espontaneidade e criatividade. Sublinha ainda, que é toda a personalidade do professor que está implicada no ensino, pois um *"professor vale antes de tudo e sobretudo pelo coração e pelo espírito, pela influência que irradia da sua pessoa e sem a qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes"* (p. 48). É neste sentido que Mialaret (1987, cit. por Oliveira, 2000) diz que *"não se ensina o que se sabe ou se julga saber; ensina-se o que se é"* (p. 45).

Mauco (1977, cit. por Oliveira, 2000) refere que o professor deverá ser detentor de algumas características mais afectivas, como a simpatia, a disponibilidade afectiva, constância de humor ou de sentimentos, autoridade ou segurança, estima e respeito pelos alunos.

Por sua vez, Postic (1984, cit. por Oliveira, 2000) reconhece que o bom professor se caracteriza, fundamentalmente, por uma *aptidão para estabelecer a relação*, mas isto é, no seu entender, um estereótipo, uma vez que “*cada um constrói a sua imagem de ‘bom’ professor a partir de modelos conscientes e inconscientes*” (p. 47). Por outro lado ainda, o autor refere que um professor é considerado “*bom professor, quando se conforma com o sistema estabelecido*” (p. 47), ou quando responde às expectativas dos membros do grupo, que geralmente são conformistas.

Dupont (1982, cit. por Oliveira, 2000) analisa alguns indicadores que considera importantes num ‘bom’ professor ou determinantes de uma boa relação educativa. Há nos professores, segundo o autor, quatro características fundamentais:

- a) Professor como psicólogo (*educateur-aidant*) – pois o professor deverá procurar ajudar sempre os alunos que tem à sua frente;
- b) Professor como docente (*educateur-enseignant*) – deverá transmitir conhecimentos através de métodos ajustados e adequados;
- c) Professor como gestor (*educateur-organisant*) – deve preocupar-se em planificar o ensino e as unidades de aprendizagem;
- d) Professor como pessoa (*educateur-personne*) – o professor é, antes de mais, uma pessoa e deve ter um conceito positivo de si próprio e uma boa capacidade relacional com os alunos.

Em Portugal, Oliveira (2000), realizou um estudo onde procurou comparar as qualidades e os defeitos apontados pelos professores a si próprios (professores do ensino secundário e ensino básico), pelos alunos aos professores e o que cada um deles considerava serem as qualidades e defeitos do professor do futuro. Os principais resultados encontram-se espelhados no Quadro 2.

Quadro 2

Qualidades e defeitos do professor

	Qualidades	Defeitos	Professor do futuro
Professores ensino básico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência ▪ Compreensão ▪ Simpatia ▪ Criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incompetência ▪ Autoritarismo ▪ Injustiça ▪ Desinteresse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência ▪ Criatividade ▪ Compreensão ▪ Simpatia
Professores ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência ▪ Interesse ▪ Simpatia ▪ Criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incompetência ▪ Autoritarismo ▪ Injustiça ▪ Antipatia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência ▪ Criatividade ▪ Compreensão ▪ Simpatia
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simpatia ▪ Compreensão ▪ Sentido de humor ▪ Interesse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antipatia ▪ Incompreensão ▪ Injustiça ▪ Arrogância 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simpatia ▪ Compreensão ▪ Sentido de humor ▪ Interesse

Santos e Fernandes (2000) consideram que as qualidades mais relevantes do professor se inscrevem:

(...) no discernimento para saber ler os tempos e os seus sinais, assim mergulhando os alunos na realidade da vida e nos caminhos do futuro; a alegria para ser capaz de privilegiar o lado bom que todas as coisas têm e firmar nos alunos uma atitude de optimismo fundamental perante a vida, que os leve a uma dinâmica de empenhamento e de esperança; a prudência para não se antepor ao curso da história nem gerar expectativas que venham a resultar frustradoras; e a audácia que entusiasme os alunos na busca de soluções inovadoras e de perspectivas criativas, fazendo da escola não o lugar do 'já sabido e já feito', mas o laboratório de experiências e tentativas transformadoras do meio envolvente (p. 145).

Mas a grande questão que se coloca, em primeira instância, é saber o que é a competência. Por um lado, a competência, no singular, remete-nos para um critério de qualidade. O professor competente é aquele que tem as condições necessárias para que o seu desempenho profissional corresponda às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos pares. Por outro lado, as competências, no plural, sugerem o universo dos diversos conhecimentos e capacidades identificáveis, necessários na sua actividade profissional. Como indica Alarcão (1998), enquanto a competência nos remete para um nível holístico, difícil de aferir, as competências remetem para o nível atomístico, mais facilmente observável.

A noção de competência profissional educativa do professor foi olhada, num passado não muito distante, como um conjunto de micro-competências acumuláveis, válidas por si só, independentemente do contexto do seu desempenho e susceptíveis de, uma vez aprendidas, possuírem a capacidade de transferência quase automática para a vida profissional. Este conceito reflecte uma perspectiva atomística, analítica, tecnicista e descontextualizada do conhecimento e da actuação que teve a sua expressão em movimentos de raiz positivista.

Consideramos que o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo, pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente. A ser assim, as micro-competências identificadas só adquirem o seu real sentido se perspectivadas na sua interactividade, i.e., temos de pensar em redes dinâmicas de competências e não apenas em listas estáticas de competências.

A imagem pública do professor, predominante na sociedade em geral, é a de que ensinar não é difícil e não necessita de grande preparação. A própria feminização transformou a imagem social do professor, associando-a às representações estereotipadas e pejorativas tradicionalmente existentes, sobre as actividades de professorado maioritariamente feminino (Pinto, 1997). Teodoro (2006) refere que em 1985/86 a taxa global de feminização nos docentes era de 71,4%, uma das mais elevadas da Europa e do Mundo.

Acerca dos estereótipos que são tecidos à volta da imagem pública dos professores, Silva, Nossa e Silvério (2000) consideram que estes são impregnados de uma imagem fixa e estilizada e que possuem ainda grande influência social, uma vez que: (i) determinam as expectativas daqueles que interagem com os membros da profissão; (ii) influenciam o número e as características daqueles que aspiram a exercer a profissão e (iii) influenciam o auto-conceito profissional dos indivíduos em exercício.

2.4.6. Sistema educacional e as características dos alunos

O relatório anual da Comissão Europeia sobre a evolução da educação⁴, no quadro dos objectivos traçados há sete anos, pelo Conselho Europeu de Lisboa, concluiu que os progressos registados desde então, foram moderados ou escassos na maioria dos critérios de referência. Os resultados alcançados por Portugal estão entre os mais baixos em vários índices.

Entre os cinco critérios de referência, apenas houve progressos reais relativamente ao aumento do número de licenciados em Matemática, Ciências e Tecnologia. A Agenda de Lisboa estabeleceu como objectivo, um aumento de pelo menos 15% nesta área, entre 2001 e 2010 (ou 1,6% por ano) e a União Europeia a 25 registou uma média de crescimento de 4,6% entre 2001 e 2002. Neste caso, Portugal apresenta um resultado animador, muito acima da média comunitária, com um crescimento anual de 7,6%.

Apesar dos bons resultados no primeiro critério, o relatório identificou "*progressos modestos*" na participação na aprendizagem ao longo da vida e na redução do abandono escolar entre os jovens (outros dois dos cinco critérios definidos).

Em relação ao abandono escolar, o objectivo definido é um limite de 10% dos cidadãos entre os 18 e os 24 anos de idade a abandonar os estudos antes de concluírem o ensino secundário, mas a média comunitária em 2004, foi de 15,9%. Portugal registou 39,4%.

Os objectivos traçados para 2010 contemplam também uma fasquia de 12,5% de participação dos adultos, entre os 25 e 64 anos de idade, na aprendizagem ao longo da vida, mas a média da União Europeia em 2004, ficou-se pelos 9,4%. Em Portugal esse valor não foi além dos 4,8%.

Quanto às duas restantes áreas prioritárias - a literacia e o aumento do número de jovens a concluir o ensino secundário - a Comissão Europeia considera mesmo que os progressos foram "*praticamente nulos*".

⁴ <http://gep.ist.utl.pt/files/noticias/mai/PUB17MAI.pdf> consultado em 18 Dezembro, 2006

De acordo com a Estratégia de Lisboa, pelo menos 85% dos cidadãos com idades entre os 20 e os 24 anos deveriam completar o ensino secundário, mas em 2004 a média comunitária foi de 76,4%. Em Portugal não ultrapassou os 49%, o que representa o segundo pior registo da UE, depois de Malta.

No último critério - que estabelece a diminuição anual de 20% no número de jovens com 15 anos de idade com baixo aproveitamento em leitura, para se atingir um valor na ordem dos 15,5% em 2010 - verificou-se, nos 25 Estados da União Europeia, uma taxa de 19,8%. Em Portugal a média foi de 22%.

Existem alguns requisitos e particularidades do ensino básico e secundário em Portugal, que permitem uma melhor caracterização dos alunos que os frequentam. Esta informação é fundamental para os professores adequarem os seus comportamentos e atitudes consoante a faixa etária em que os alunos se encontram.

Os elementos agora apresentados foram consultados no portal www.educare.pt.⁵

Decorrente da entrada de Portugal na União Europeia, surgiram diversos requisitos ao nível da educação portuguesa. O ensino é obrigatório e prolonga-se até ao 9.º ano com as crianças a começarem a escola aos 6/7 anos. O ano escolar decorre entre Setembro e Junho, com a duração de 180 dias. No 1.º ciclo, o tempo lectivo semanal, estende-se até às 25 horas, 5 horas por dia, incluindo intervalos. Cabe ao professor gerir o tempo lectivo das diferentes áreas de acordo com as características da turma e o horário escolar. A escola mantém-se aberta até às 17h30 para actividades de animação e apoio, enriquecimento curricular ou actividades extra-curriculares. Já no 2.º ciclo passam a existir 16 períodos lectivos, de 90 minutos cada, sendo a carga horária diária estabelecida pelos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino.

No 1.º ciclo, as turmas só com um ano de escolaridade não devem ter mais de 24 alunos e se existirem alunos de mais de dois anos escolares e só um professor, então o número de alunos tem de ser reduzido para 22. No 2.º ciclo procura-se manter a turma

⁵ Consultado em 18 Dezembro 2006

do ano anterior e agrupar alunos da mesma idade. Aqui o número de alunos de cada turma pode variar entre os 24 e os 28.

O programa é estabelecido a nível nacional mas estão previstos ajustamentos em função dos recursos e infra-estruturas das escolas, bem como de propostas elaboradas no âmbito da sua autonomia. A escolha dos manuais escolares é da competência do conselho de docentes no 1.º ciclo, e do Departamento Curricular no 2.º, de acordo com critérios de apreciação estabelecidos ao nível dos Serviços Centrais do Ministério da Educação.

Em termos de currículo, o programa do 1.º ciclo inclui as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões (artística e físico-motora), Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Já no 2.º ciclo, no plano curricular estão incluídas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Educação Cívica. Em ambas as etapas a Educação Moral e Religiosa surge como disciplina facultativa.

Para já, no 1.º ciclo o modelo de ensino é globalizante e está a cargo de um único professor, podendo este ser apoiado em áreas especializadas. Já o 2.º ciclo funciona em regime de pluridocência, está organizado por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar sendo desejável que a cada área corresponda um ou dois professores.

No que concerne à avaliação, esta tem um carácter sistemático e contínuo. Se o aluno não desenvolver as competências necessárias para progredir com sucesso os seus estudos pode ficar retido. Contudo, no 1.º ciclo, excepto se o aluno tiver ultrapassado o limite de faltas injustificadas, não há lugar à retenção.

Em caso de retenção, compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, no 2.º ciclo, elaborar um relatório que identifique as competências não adquiridas pelo aluno que deverão ser tidas em consideração na elaboração do projecto curricular de turma em que será integrado no novo ano lectivo.

No que concerne ao ensino secundário, este organiza-se em torno de 5 áreas base:

- a) Científico-humanística - organizar-se em cursos concebidos para o prosseguimento de estudos, ao nível superior de carácter universitário ou politécnico;
- b) Tecnológica - orientar-se numa dupla perspectiva: o prosseguimento de estudos, para o ensino superior e para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica, bem como para a inserção no mercado de trabalho, privilegiando os domínios das novas tecnologias da informação;
- c) Artística especializada - pretende promover o desenvolvimento das diversas expressões artísticas, nomeadamente a dança, a música, o teatro, o audiovisual e as artes visuais, a partir de escolas especialmente vocacionadas e apetrechadas para afirmarem o seu projecto educativo;
- d) Profissional - incide sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho. A mobilidade entre cada uma das modalidades deverá permitir concretizar um objectivo central: todos os alunos que abandonem o sistema de ensino disporão das competências básicas para o desempenho de uma profissão;
- e) Vocacional - assenta no desenvolvimento da articulação entre o ensino (recorrente ou regular) e a formação em contexto de trabalho, concretizando o princípio da alternância e estruturando uma via própria – correntemente identificada com a aprendizagem.

Existem em Portugal 3,5 milhões de trabalhadores activos que têm um nível de escolaridade inferior ao 12.º ano e que destes, 2,6 milhões têm no máximo o 9.º ano. Para além disso, cerca de 485 mil jovens entre os 18 e os 24 anos estão a trabalhar sem terem concluído os 12 anos de escolaridade, dos quais 266 mil não chegaram a concluir o 9.º ano.

Pelo facto de Portugal não ter atingido o critério da Estratégia de Lisboa, que definia que, pelo menos 85% dos cidadãos com idades entre os 20 e os 24 anos deveriam completar o ensino secundário, em 31 de Maio de 2006 foi proposta uma medida pelos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social para, a partir de Janeiro de 2007, os adultos com mais de 18 anos que não concluíram o Ensino Secundário poderem obter equivalência ao 12.º ano.

Para obter um certificado equivalente ao 12.º ano, o candidato terá de se dirigir a um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e provar que adquiriu conhecimentos ao longo da vida pessoal e profissional, que nunca foram legalmente reconhecidas. A duração do processo depende das competências que o candidato mostre ter em três áreas-chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação.

Trata-se, portanto, de uma nova oportunidade para os adultos que não tiveram oportunidade de se qualificar no seu tempo e que acumularam experiências e competências e para os adultos mais jovens para quem a escola terá sido uma decepção.

2.4.6.1. Os alunos em idade escolar

Os alunos que frequentam o ensino básico possuem, normalmente, idades compreendidas entre os 5/6 anos e os 9/10 anos (1º ciclo) e entre os 10/11 anos e os 12/13 anos (2º ciclo). Os alunos são todos diferentes e, mesmo em faixas etárias idênticas, essas diferenças existem. Todos eles vivenciam, de forma diferenciada, os aspectos que revestem o seu dia-a-dia escolar. A escola surge, como a instituição que se segue à família, em termos de importância no processo de socialização e de educação. Ela oferece à criança um meio social mais alargado e mais rico em novas experiências, transmitindo novos valores, tradições e conhecimentos.

A entrada na escola representa algo significativamente diferente, tanto na vivência interna da família, como no estabelecimento de novas relações no sistema escolar. A criança considera que, ao entrar para a escola, irá obter uma mudança de estatuto e irá

ter uma maior proximidade com o mundo dos adultos ao adquirir novos saberes (Alarcão, 2000).

Ao iniciar a escola, a criança tem como primeiro contacto o professor. Este funciona como um modelo e, muitas vezes, em situações de famílias em crise, funciona como um substituto dos pais ou como o único agente socializador. É na escola que a criança inicia os seus primeiros contactos sociais e, em consequência, vai adquirindo novas competências, desenvolvendo-se cognitivamente e solidificando a sua identidade. Durante o período escolar as capacidades motoras da criança desenvolvem-se, tornam-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas, retirando maior prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O seu desenvolvimento cognitivo é igualmente modificado. Piaget (2000) revolucionou a teoria do desenvolvimento intelectual, levando a cabo um conjunto de investigações sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, nas diversas fases etárias. A partir dos seus estudos, o autor assinala que as estruturas do pensamento são produto de uma construção contínua do sujeito que age e interage com o seu meio ambiente. O desenvolvimento cognitivo faz-se por mudanças de estruturas através de invariantes funcionais, i.e, através de mecanismos de adaptação (processo interno de equilíbrio entre o organismo e o meio. Resulta da interacção entre a assimilação (processo mental que consiste em integrar numa estrutura prévia do sujeito os objectos, as situações, i.e., os elementos provenientes do meio) e a acomodação (processo mental pelo qual as estruturas cognitivas e os sistemas existentes se vão modificar em função das experiências do meio. É um processo em que as estruturas se submetem às exigências exteriores, às situações novas, adequando-se ao meio).

Considerando a perspectiva cognitiva desenvolvimental de Piaget e, tendo em conta a adequação dos programas de ensino escolar, constata-se que existe claramente uma relação entre estes dois factores, ou seja, as estruturas cognitivas de um determinado indivíduo e a sua capacidade de aprendizagem escolar estão associadas. Os estudos concluem que apesar das estruturas cognitivas identificadas na teoria piagetiana estarem associadas a estádios de desenvolvimento que ocorrem ao longo do

crescimento da criança, podem eventualmente não surgir nas idades estabelecidas e, muitas pessoas, não alcançarem os estádios mais elevados de raciocínio (Ribeiro, 1992).

O que se pode verificar é que há crianças em idade escolar que não conseguem atingir o estágio de desenvolvimento adequado à aprendizagem esperada e, assim, não possuem a capacidade para aprender o que é esperado que aprenda. Quer os programas escolares, quer as metodologias utilizadas são, muitas vezes, desadequadas às capacidades cognitivas dos alunos e, nestas circunstâncias, alguns alunos limitam-se, com muito esforço, a decorar e a repetir alguns problemas e actividades, enquanto outros não, uma vez que já atingiram o estágio de desenvolvimento adequado (Ribeiro, 1992).

As dificuldades de aprendizagem são um dos problemas que os professores se têm que deparar no seu dia-a-dia. A dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e, presumivelmente, devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, eles próprios, uma dificuldade de aprendizagem (Rebelo, 1990).

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de deficiência (por exemplo, sensorial, atraso mental, social e distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas podem não ser o resultado dessas condições e influências (Rebelo, 1990).

As crianças dedicam parte do seu tempo a organizar o seu material de trabalho, a estudar as lições e a memorizar o seu conteúdo, com o objectivo de o comunicar ao professor (Fischer, 1990).

Com o avançar da escolaridade, os alunos vão adquirindo algumas técnicas mas, geralmente, utilizam o método do ensaio e erro, sem sistematizarem nem reflectirem sobre a conveniência dos procedimentos que vão usando (Lacasa, 1994). Para grande parte deles, estudar é sinónimo de ler e repetir ou memorizar. Apesar de serem ingredientes básicos do estudo, para constituírem aprendizagens significativas têm de ser integrados estrategicamente (Almeida, 1997).

Sem dúvida que a aprendizagem escolar depende, grandemente, do domínio das competências de estudo e estratégias de aprendizagem por parte dos alunos (Lopes da Silva & Sá, 1993).

Por outro lado, os professores referem, frequentemente, que os alunos têm lacunas: dificuldades para estabelecer nexos e relações entre o que é estudado; excessiva memorização; ausência de implicações e aplicações na vida quotidiana; carência de conhecimentos instrumentais; frequente improvisação e falta de planificação; falta de hábitos de trabalho e de competências de estudo (Lopes da Silva & Sá, 1993).

A agravar esta situação, encontram-se referências por parte dos professores, que aludem à ausência destas estratégias no ensino e aprendizagem, ao longo da escolaridade, pelo que acusam os ciclos anteriores, os que leccionam no momento ou à extensão dos programas, numa clara tentativa de se libertarem da sua responsabilidade (Lopes da Silva & Sá, 1993).

Sem dúvida, que a questão de organização do estudo passa por um trabalho de estratégias de aprendizagem, mas que nem sempre são objecto de intervenção por parte dos professores. A função atribuída ao professor inclui a promoção de uma consciência geral dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, a facilitação da observação dos próprios estudantes sobre a sua forma de estudar e a promoção de uma aprendizagem activa e significativa para o aluno (Monereo Font, Castelló, Clarina Muntada, Palma & Pérez, 1995).

Uma das principais dificuldades para ensinar a pensar pode encontrar-se no que Fischer (1990) chama o *modelo de transmissão*. Segundo este modelo, o professor é quem

tem as ideias e comunica a informação ao aluno, que deve reproduzi-la o mais fielmente possível. Este modo reprodutivo de ensinar a aprender para determinadas competências demonstrou, no entanto, certa utilidade. No segundo estilo de ensinar o *modelo de descoberta* é o aluno que acede às ideias propostas pelo professor por meio de experiências estruturadas de aprendizagem. Este modelo apresenta alguns problemas de transferência das ideias e a do desconhecimento por parte do professor das ideias do aluno. O *modelo de ensinar a pensar* combina a reflexão com a prática e tem em conta o descobrimento cognitivo que se produz nos alunos. Situado no currículo, esta forma de encarar o ensino é fundamental, porque é o professor quem ensina os seus alunos a aprender e a pensar por si mesmos. Este *modelo de ensinar a pensar* exige um professor reflexivo, um professor que pense em, sobre e para a acção.

Em todo o processo, a criança tem necessidade de alguém que a apoie, que lhe revele o que ela dispõe para aprender. Daí que o professor assuma, nesta perspectiva, o papel de intermediário. Trata-se, na perspectiva de Not (1991), "*do princípio da mediação dialéctica*":

Uma inversão da perspectiva clássica que considera o acto de ensinar como fundamental e trata o acto de aprender como uma consequência de ensinar privilegiando as actividades magistrais, deixando ao aluno o cuidado de adaptar as suas actividades às do mestre (p. 34).

O desejo de que as estratégias de aprendizagem sejam inseparáveis do processo de ensinar e aprender, requer do professor um conhecimento para conjugar, adaptativamente, o ensino dos conteúdos, das técnicas, procedimentos, estratégias em função das situações concretas em que se encontra. Esta perspectiva que advoga uma responsabilidade partilhada no processo de ensino e aprendizagem entre o professor (que tem de ensinar a aprender) e o aluno (que deve aprender a aprender).

Por fim, Monereo Font e Clariana Muntada (1993) referem que o professor deverá ser um professor estratégico e definem o perfil deste professor como:

O de um profissional que possui competências reguladoras que lhe permitem planificar, monitorizar e avaliar os seus processos cognitivos, tanto no momento de

aprender os conteúdos que tem de ensinar como em relação à sua actuação docente, enquanto negocia com os alunos os significados dos conteúdos que se propõe ensinar (p. 52).

A relação do professor com os alunos em idade escolar não deverá ser unicamente pedagógica. O professor deverá igualmente estar interessado em compreender e conhecer quais os determinantes da personalidade de cada criança, uma vez que, assim, pode saber até que ponto é que a personalidade é determinada pelo que acontece fora da escola ou até que ponto é que pode ser determinada pelo que acontece dentro da escola. Com este conhecimento, o professor acaba por desenvolver com os seus alunos uma maior proximidade, que lhe vai proporcionar um maior sentimento de segurança e de pertença. Por conseguinte, esta proximidade vai permitir igualmente que, em conjunto, o sucesso educativo seja alcançado (Raposo, 1997).

Neste sentido, a escola deverá ser encarada através do modelo de educação pluridimensional da escola cultural, defendendo-se a ideia de que ela é o local de produção cultural onde todos participam de forma activa para essa produção e não perspectiva à luz da escola tradicional, que coloca a ênfase no aluno e no professor como sendo apenas consumidores de uma cultura onde o professor tem o papel principal, uma vez que é o transmissor de conhecimentos e valores que devem ser transmitidos (Davies, Marques & Silva, 1997; Marques, 2001).

Mas os alunos não são sempre crianças. Quando integram o ensino básico começam uma nova etapa do seu desenvolvimento, que é definida como adolescência. De acordo com Sampaio (1996), a adolescência é uma etapa do desenvolvimento que ocorre desde a puberdade à idade adulta, i.e., desde a altura em que se iniciam as alterações psicobiológicas até à idade em que um sistema de crenças e valores se enquadra numa identidade estabelecida. Determinar o início e o fim da adolescência não é fácil. Determinar o fim da adolescência é, sem dúvida, assaz complicado, uma vez que não existe qualquer acontecimento biológico que indique, com precisão, a entrada na idade adulta.

Quando se lida com alunos adolescentes, é importante ter-se em conta que esta etapa de desenvolvimento possui três processos fundamentais: a *individação*, a *autonomia* e a *identidade*, que são processos intimamente relacionados e interdependentes. A individuação envolve a separação psicológica da “*realidade*” dos pais e dos pais projectados; por outro lado, o processo da individuação ocorre ao longo da vida e envolve mudanças no grau de autonomia *vs.* ligação. Na adolescência mantém-se a necessidade de ligação com os pais e, também, a ambivalência sobre a autonomia. A essência destes processos refere-se à progressiva consciência da necessidade de reorganizar o mundo interno tendo em conta as mudanças desenvolvimentais. A formação da identidade é facilitada por uma maior autonomia que, por sua vez, é tanto maior quanto o processo da individualização estiver avançado (Sampaio, 1996).

Todos estes aspectos de desenvolvimento, fazem com que todos os alunos sejam diferentes e, por conseguinte, o professor terá que se adaptar a estes alunos, em função das suas necessidades, das suas expectativas e dos seus tempos de aprendizagem. Todavia, este ajustamento não se revela uma tarefa fácil. As relações interpessoais que postulam a interacção entre professor-aluno, têm adquirido extrema importância nos estudos de satisfação dos professores. Sabe-se que as relações entre professor-alunos nem sempre se caracterizaram pela compreensão e empatia desejáveis, durante o processo de aprendizagem, verificando-se, pelo contrário, situações de atrito e de confronto que, hoje em dia são, consideravelmente assinaladas, nos meios de comunicação social. A opinião de Teixeira (2001) assinala que as relações com os alunos são um dos aspectos que maior satisfação pode conceder ao professor, mas também, uma potencial fonte de insatisfação.

2.4.6.2. A indisciplina e a violência na sala de aula

O comportamento de indisciplina só tem significado em função dos fins que se propõe atingir, ou seja, sumariamente, considera-se que é perturbar o funcionamento da aula (Carita & Fernandes, 1997).

Impondo-se como desviantes, os alunos opõem a sua força à do professor e chegam, muitas vezes, a ter um estatuto privilegiado como se fosse um pacto oculto, circunscrito a certos limites (Maya, 2000).

Neste sentido, o aluno indisciplinado começa, muitas vezes, por recusar papéis propostos, de forma a atingir a pessoa do professor. O desenvolvimento destes actos pode ser desencadeado por um conjunto de factores, de entre os quais se destaca a idade dos alunos, a relação pedagógica e o poder dos alunos (Maya, 2000).

Os comportamentos de indisciplina podem variar em função dos contextos escolares de aprendizagem, bem como dos professores (Sampaio, 1996). Um aluno pode ser indisciplinado numa determinada disciplina e não o ser em outra, ou ainda pode ser indisciplinado com um professor e não o ser com os restantes, dependendo do grau de aceitação e da sua capacidade de motivação (Amado, 1991). Este fenómeno é tanto mais provável de ocorrer, quanto mais vagas forem as regras de disciplina na escola e nas salas de aula e quanto maior for a variação dessas regras, de professor para professor (Amado, 1991).

Ligando-se, directamente, à autoridade do professor, os fenómenos de disciplina e indisciplina na aula remetem-nos directamente para o campo da relação pedagógica (Estrela, 1998).

Neste sentido, Estrela (1998) define relação pedagógica como *"um contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica, (...) ela abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico"* (p. 36), ou seja, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno, dentro das diversas situações pedagógicas.

Segundo Estrela (1998) existe um conjunto de características que afectam a relação pedagógica, de entre as quais se destacam as seguintes:

- a) Relação íntima entre o saber e o poder, em que o saber está legitimado e fundamentado pelo professor;

- b) Assimetria da superioridade do estatuto daquele que detém o saber e está encarregue da sua transmissão, em relação ao aluno;
- c) Carácter interessado da relação e da comunicação pedagógica, proveniente da intencionalidade do acto pedagógico;
- d) Artificialismo das situações criadas para maximizar a comunicação/recepção do saber;
- e) Limitações impostas dos tempos e dos espaços em que decorre a acção - o acto pedagógico.

Amado e Freire (2002) referem que a indisciplina, em relação à responsabilidade do professor, passa por dois aspectos fundamentais: as estratégias de ensino inadequadas e a relação pedagógica problemática. Neste sentido, as estratégias de ensino inadequadas constituem um dos factores mais importantes para a compreensão do comportamento do aluno na sala de aula, comportamento que é suposto ser de atenção e de concentração, mas que, muitas vezes, não o é.

Ao tentar-se compreender a razão deste tipo de falta de concentração, Amado e Freire (2002) remetem-nos para alguns erros que são cometidos pelos professores e que podem estar na génese desta desatenção: abuso do método repetitivo, que consiste no exagero da fala por parte do professor; as aulas repetitivas em que o professor faz um monólogo sobre o mesmo assunto; aulas monótonas sem actividade, que não motivam a atenção do aluno, entre outros.

Por outro lado, a relação pedagógica problemática é, como afirma (Amado, 1991), *“aquela em que o contacto entre os intervenientes e os seus resultados não são, pelo menos, os esperados”* (p. 71). Os alunos esperam que os professores consigam ter a capacidade de manter a ordem, ou seja, que eles sejam capazes de impor respeito, que lhes é dado pelo seu próprio estatuto, sem usarem demasiado estratégias que possam denegrir a imagem dos alunos, mesmos a daqueles que se mostram mais indisciplinados como, por exemplo, ridicularizar o aluno devido a certos comportamentos, ou fazer comparações entre alunos bem comportados e os mal

comportados ou ainda utilizar o poder de avaliar para controlar o comportamento do aluno.

Os alunos esperam igualmente que os professores tenham a capacidade de explicar e de ensinar, através de métodos dinâmicos e interactivos, para que possam manter os alunos com níveis razoáveis de motivação e de interesse, respeitando as suas dificuldades, sem depreciar as questões que eles coloquem, por muito despropositadas que elas possam parecer (Silva et al., 2000).

A relação pedagógica deve, então, basear-se no respeito pela pessoa, de forma a evitar a chantagem afectiva. É mais fácil amar um aluno do que respeitá-lo, uma vez que o amor origina desejo de gratificação e de retribuição, enquanto o respeito é totalmente desinteressado o que leva a cumprir o imperativo formal (Estrela, 1998).

Pode-se, então, concluir que, a responsabilidade do professor se encontra directamente relacionada com a lógica fundamental da sua acção. Fala-se de aspectos relacionados com a preparação da sua acção, ou seja, como estrutura as suas actividades académicas e como conduz as relações sociais da aula, isto é, aspectos que estão intimamente associados ao modo como este se relaciona com os alunos (Silva et al., 2000).

Outro aspecto importante é a análise do poder que os professores e os alunos detêm dentro da sala de aula (Maya, 2000). Ao contrário do que se possa pensar, numa sala de aula o professor não é o único detentor de poder. Por isso, o professor deve ter consciência da existência de diferentes tipos de poder, muito embora o carácter e a natureza dos mesmos seja diferenciado e cada aluno tentará utilizar o poder que detém, para atingir os seus objectivos (Carita & Fernandes, 1997).

Silva et al. (2000) consideram que, embora a parcela de poder que os alunos detêm seja ínfima, poderão tentar exercê-la para contrariar o papel que a escola tem reservado para eles, adoptando comportamentos que entram numa definição ampla de indisciplina.

Esta parcela de poder pode ser individual, i.e., pertencente apenas a cada aluno ou pode ser partilhada pelo grupo/turma. Quando em conjunto, os alunos resolvem utilizar o seu poder como forma de contestação que visa atingir objectivos diferentes dos do professor. Sumariamente, a principal fonte de poder dos alunos é o grupo e é beneficiando deste factor numérico que os alunos o utilizam para constituir um contra-poder e fonte de instabilidade e de conflito (Rutherford & Lopes, 1994).

Os objectivos do poder informal dos alunos podem ser diversos, dos quais se destacam: a contestação do ritmo da aula, dos conteúdos programáticos, do estilo do professor, do sistema educativo, da obrigatoriedade de frequentarem a escola até aos 16 anos, ou simplesmente para criarem a ilusão de que a aula acaba mais cedo (Rutherford & Lopes, 1994).

Um aspecto importante a compreender é que o aluno, enquanto indivíduo, está isolado e os seus problemas na aula devem ser encarados tendo em conta o papel que ele desempenha no relacionamento com os colegas e professores. O aluno constitui uma personalidade única, com uma história pessoal ímpar, interesses, hábitos e gostos muito particulares. São todos estes factores que explicam, em geral, os comportamentos diferenciados de cada aluno (Amado, 1991).

Tomando como ponto de partida o aluno enquanto indivíduo, pode-se analisar um conjunto de aspectos que contribuem para a manifestação dos mais diversos comportamentos indisciplinados (Azevedo, 1994). Assim sendo, podem ser encontrados três tipos de alunos:

- a) Os alunos satisfeitos, para quem as actividades escolares e os valores da escola correspondem às suas expectativas e interesses. Logo, à partida, não arranjam problemas, uma vez que a escola é vista como uma componente de desenvolvimento;
- b) Os alunos resignados, que procuram, constantemente, conciliar os interesses pessoais com os da escola, ou seja, procuram desfrutar da vida e, ao mesmo

tempo, passar de ano. São alunos capazes de manter um certo equilíbrio de vida;

- c) Os alunos revoltados que manifestam, não raras as vezes, comportamentos e atitudes anti-escola. Trata-se de alunos cujo projecto de vida não passa pela escola e a escola só serve para atrasar a sua vida. Estes alunos manifestam estes comportamentos devido a um conjunto de frustrações, gostos, preferências e valores pessoais que em nada se encontram de acordo com aquilo que lhes querem transmitir. Trata-se de alunos que têm dificuldade em compreender, aceitar e interiorizar certas exigências que a escola tem que lhes impor (Amado, 1991).

Segundo Azevedo (1994) são os alunos revoltados que apresentam maiores problemas de comportamento em sala de aula, problemas estes que derivam de um desinteresse relativo à sua situação escolar em geral e que para além de se traduzir a médio prazo no insucesso escolar, a curto-prazo traduz-se em comportamentos contra todos os valores da escola. O desinteresse pela escola surge nestes alunos, pois idealizam um projecto de vida alheio às propostas e exigências da escola. Em especial, estes alunos acarretam já algumas repetições e grandes frustrações no seu trajecto escolar e consideram que o trabalho escolar não faz sentido, uma vez que não os ajuda em nada.

Por conseguinte, ao tentarem, através de comportamentos indisciplinados, fazer uso dos seu poder e reconhecendo a ineficácia do mesmo, muitos deles, recorrem à violência, quer física, quer psicológica ou emocional.

O recurso à violência mostra claramente a decadência dos valores sociais, muitas vezes, associada à decadência dos valores familiares (Costa & Vale, 1998). O aumento da violência nas instituições escolares pode ser observado através dos dados estatísticos elaborados nos EUA pela *National Education Association* (cit. por Esteve, 2003b). Segundo estes dados, entre 1979 e 1980, foram registados 113 000 agressões a professores, número que corresponde a 5% do total de professores do ensino público naquele país. Dados muito idênticos foram encontrados em Israel, Reino Unido, França e Suécia.

Também em Portugal, são várias as situações de violência entre os alunos e entre estes e os professores e/ou funcionários das instituições escolares. A título de exemplo, no portal do distrito de Setúbal, pode-se ler a seguinte exposição de um professor do 1º ciclo, acerca da violência na escola:

Na escola onde lecciono tenho reparado num problema que progressivamente se vem agravando entre os alunos. São notórias as situações de violência entre as crianças. Manifestações de revolta, desinteresse, baixa auto-estima e insegurança que se reflectem, com muita frequência, na agressão física. Questiono-me como gerir situações sobre as quais tenho plena consciência que são reflexo, maioritariamente, das disfunções que aquelas crianças são vítimas fora da escola. Como fazer? Aplicar um castigo severo? Mais uma violência a somar a todas as outras...? Noto que mesmo utilizando a calma alguns dos meus alunos não sabem ser diferentes porque nasceram no seio da violência. São crianças com auto-estima muito baixa. Facilmente acreditam que são culpadas das situações, embora não o assumam, numa tentativa que as atenções de repreensão não recaiam sobre eles. Não se sentem amadas e utilizam a agressão física como substituta das palavras, que muitas vezes não conhecem, para se defender. É preciso que a família ensine as crianças a resolver os conflitos, e as frustrações inerentes, de forma não violenta. Claro que na escola o professor dará continuidade a esse trabalho. É necessário que as crianças sejam preparadas para os obstáculos que podem surgir numa relação, para os sentimentos e emoções. Sinto é a dificuldade de chegar àqueles que parecem já estar à margem. Que não têm um início trabalhado, supostamente pela família, para poder dar continuidade. Nos dois últimos grandes conflitos que ocorreram senti necessidade de parar a aula, a matéria, fechar os livros e os cadernos. Existiram cadeiras no ar, mesas viradas, arranhões, pontapés, muito choro e muitos gritos. Tudo causado por uma resposta menos própria, dada por uma aluna, numa conversa “parasita”. Do recreio chegam-me também com muitas queixas uns dos outros. Ocorrem cenários de grande conflito nos quais tem que existir a intervenção do adulto. A última grande conversa que tivemos durou 2h. Não posso pensar que estou a perder tempo, pois tenho matéria para dar. Sinto que esta é a única forma de ganhar tempo com eles. Existe um “contrato” nas nossas conversas: cada um só pode falar de si próprio, nunca fazer queixas dos outros. Nestas alturas acabam sempre por referir os conflitos que vivem em casa. Apercebo-me assim dos castigos e da pancada que frequentemente são alvo, da ausência de palavras a que estão habituados. Curiosamente acabei por ouvir os meus alunos falarem do que é a solidão e como se sentem com ela. Alguns disseram que acordam tristes todos os dias porque parece que não têm amigos; ninguém para conversar. Apercebo-me também do modo como muitas vezes os assuntos são resolvidos em casa: - Se a professora não disser aquilo que quero ouvir, em casa, vou-te encher de tareia!... - gritou o encarregado de educação de um aluno, antes de entrar na sala de aula para receber a avaliação do 2.º período. Por onde passa a solução para situações quotidianas destas? Só se pode apelar à paciência da professora? Onde está o tempo para uma atenção mais individualizada? Depois de conversarmos sinto-os mais calmos, só que algumas vezes só até ao dia seguinte...⁶

No Portugal Diário do dia 17 de Novembro de 2006, pode ler-se:

Uma professora da Escola C+S de Esmoriz, em Ovar, foi agredida com violência pela mãe de um aluno durante uma reunião, na quarta-feira à tarde, destinada a debater a indisciplina do jovem. Durante o encontro, em que participaram elementos do Conselho Executivo da escola, a encarregada de educação exaltou-se e terá agredido a professora com vários pontapés na perna esquerda, dentadas nos membros superiores e puxões de cabelo. O caso foi relatado

⁶ <http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=8771>

esta sexta-feira pelo *Jornal de Notícias* e confirmado ao *PortugalDiário* por fonte dos Bombeiros de Esmoriz que, juntamente com a GNR, foram chamados ao estabelecimento de ensino no dia dos acontecimentos. «Recebemos o alerta da escola, por volta das 15:25, e encontramos a professora muito nervosa com a perna esquerda ferida, os membros superiores com mordidelas e cabelos arrancados», descreveu Óscar Alves, tripulante da ambulância de socorro, dos Bombeiros de Esmoriz. Os desentendimentos entre mãe e professora remontam a Outubro. Na altura, a docente terá repreendido o aluno pelo facto de este riscar as mesas e cadeiras dentro da sala de aula. Por seu lado, o jovem acusou a professora de o ter agredido, facto prontamente desmentido por quem presenciou os acontecimentos. «Trata-se de uma professora com 22 anos de ensino e que teve sempre um comportamento exemplar», referiu uma fonte ouvida. A partir daí, sucederam-se os desentendimentos. A reunião de quarta-feira visava precisamente pôr fim ao impasse, mas terminou da pior maneira. A docente foi transportada para o Hospital de Ovar e regressou a casa no próprio dia. Ontem não compareceu na escola, tendo-se deslocado à GNR para apresentar queixa-crime, e esta sexta-feira está a gozar o dia de folga. Contactada pelo *PortugalDiário*, fonte do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada escusou-se a prestar declarações, referindo que o caso já foi comunicado às autoridades, incluindo à Direcção Regional de Educação do Centro. Vários casos de agressões a professores têm sido relatados nos últimos tempos. O dirigente da Federação Nacional dos Professores (Fenprof), Francisco Almeida, recorda outro episódio muito recente de agressão a um docente por parte de uma mãe, ocorrido há menos de um mês, numa escola de Lamego. O caso está a ser acompanhado pelos advogados do Sindicato. Para alterar esta situação «era preciso termos outro país», refere o docente, que ainda aponta algumas causas: «Temos pais no desemprego e legislação que não justifica uma falta ao encarregado de educação que sai mais cedo do trabalho para falar com o director de turma». Junte-se-lhe «um Ministério da Educação que põe os professores abaixo de cão e que, sem instigar directamente as agressões, acaba, na prática, por criar condições para que os pais se sintam no direito de bater nos professores», refere. Não é preciso ir muito longe, segundo este docente, para ver uma forma bem diferente de tratar os professores. «Na Andaluzia, Espanha, há painéis nas estradas com a seguinte frase: «Obrigada professores, sem vocês não seria possível». Deste lado da Península Ibérica, Francisco Almeida garante que a história é outra: «Em Portugal, diz-se aos pais que até podem avaliar os professores»⁷.

O problema da indisciplina e da violência, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo, criando uma insegurança e descontentamento dos professores para ensinar. Por outro lado, a indisciplina e a violência são geradoras de um ambiente social negativo para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos.

A indisciplina é um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização. Programas como a escola a tempo inteiro e a ocupação plena dos tempos escolares, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde, o Desporto Escolar, entre outros, visam justamente proporcionar às escolas instrumentos de prevenção e plena integração dos alunos no projecto escola.

⁷ <http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=743154>

O Ministério da Educação reviu também o Estatuto do Aluno (Lei n.º 30/2002), no sentido de reforçar a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares de carácter educativo. Isto implica, necessariamente, desburocratizar os procedimentos associados à gestão da indisciplina e da violência, que são hoje excessivamente codificados, desvalorizadores da autoridade do professor, comprometendo a eficiência educativa. Por outro lado, deveria ser ainda reforçada a responsabilidade das famílias pela assiduidade e participação efectiva dos alunos na escolaridade obrigatória.

A criação do Gabinete de Segurança e do Observatório de Segurança nas Escolas, o programa Escola Segura, bem como a generalização dos sistemas de vídeo vigilância e alarme e do cartão electrónico dos alunos (que permite diminuir a circulação de dinheiro), visam justamente o objectivo de melhorar as condições de segurança nas escolas portuguesas. Os casos que, por vezes, ocorrem, seguramente dramáticos, envolvendo profissionais da educação, devem ser tratados como casos que são. Todos os actores envolvidos deverão, por conseguinte, proporcionar com que as escolas cumpram, em regra, a sua função de filtragem das agressões e devem ser vistas como espaços seguros e não espaços de insegurança que acarretam situações de perigo e de *stress* manifesto ou latente para todos os interveniente e, em específico, para os professores.

CAPÍTULO 3

O *stress* na profissão docente



® Rui Bonito

Capítulo 3

O *stress* na profissão docente

Introdução

No presente capítulo é abordado o conceito de *stress* na profissão docente e encontra-se estruturado em seis secções.

A *primeira secção* aborda a definição de *stress* e os construtos a ele associados.

Na *segunda secção*, faz-se referência às teorias sobre o *stress*, nomeadamente as teorias interaccionais e as transaccionais.

Na *terceira secção* são referenciadas as principais manifestações do *stress*.

Na *quarta e quinta secção* estão apresentadas as fontes de *stress* relacionadas com o trabalho e com as características pessoais, respectivamente.

A *sexta e última secção*, apresenta as consequências do *stress*, como ponto de partida para a compreensão do desgaste profissional.

3.1. Definição de *stress*

A palavra *stress* é, hoje em dia, amplamente utilizada. Mas afinal, o que é que ela significa? Segundo Labrador (1992) o termo *stress* veio da física e indica “*uma força ou peso que produz diferentes graus de tensão ou deformação em diferentes materiais. (...) O termo provém do verbo latino stringo, stringere, strinxi, strictum que tem como significado apertar, comprimir, restringir*” (p. 23).

Por sua vez, Vaz Serra (2002) refere que:

A expressão existe na língua inglesa desde o século XIV sendo utilizada, durante bastante tempo, para exprimir uma pressão ou uma constrição de natureza física. Apenas no século XIX o conceito se alargou para passar a significar também as pressões que incidem sobre um órgão corporal ou sobre a mente humana (p. 13).

Vaz Serra (2002) sublinha que já Hooke, no século XVII, influenciado pelos conceitos físicos e pelos princípios da engenharia, sugeriu que a análise do *stress* deveria ter em consideração três aspectos básicos:

- a) A carga, que faz referência a forças externas, tais como o peso;
- b) O *stress* (a pressão), que a carga desencadeia na estrutura em que está aplicada;
- c) O *strain* (tensão), que constitui a resposta da estrutura, tendo em conta a acção conjunta da carga e do *stress*.

Depreendendo-se que estes conceitos da engenharia e da física podem ser aplicados ao homem, diversos autores (Lazarus, 1993; Snashall, 1997) referem que o *stress* representa a relação que se estabelece entre a *carga* sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que perante a mesma o indivíduo desencadeia.

Já Sonnentag e Frese (2001), com uma visão mais simplista e reducionista, descrevem o *stress* como uma incongruência entre os desejos do indivíduo e o ambiente.

Após algumas dúvidas e incertezas teóricas devido à rápida proliferação da palavra *stress*, Labrador (1992, p. 23), propõe que o termo *stress* seja “um termo genérico que aponta para uma área ou campo de estudo”.

Numa perspectiva mais biológica, Vaz Serra (2002) refere que Selye definiu o *stress* como um estado manifesto de um síndrome específico, que consiste em mudanças imprevistas, dentro do sistema biológico, que ocorrem quando desafiadas por um estímulo aversivo ou nocivo. Nesse sentido, o *stress* é, segundo Berry (1998) “(...) *the physiological state produced in a person's body by an arousing stimulus* (...)” (p. 418).

Cox, Griffiths e Cox (1996), numa perspectiva ocupacional, destacaram que a experiência do *stress* representa um estado psicológico, que pode resultar da exposição ou da ameaça de exposição aos perigos do local de trabalho e aos perigos psicossociais existentes no trabalho.

Assim, o *stress* pode ser visto como toda a força que altera o bem-estar psicológico ou físico do indivíduo, produzida por uma tensão interior, que o retira da estabilidade (Sauter et al., 1998).

Arnold, Robertson e Cooper (1991) referem igualmente que, a antecipação de uma dada situação *stressante* constitui uma ameaça ao indivíduo, pois poderá desencadear uma tensão, devido ao significado que esta possui para si próprio.

De acordo com a NAOSH⁸ (2002), o *stress* surge quando um indivíduo percebe um desequilíbrio nas situações com que se depara, ocorrendo, frequentemente, em situações caracterizadas por baixos níveis de controlo e de sustentação.

Sempre que um indivíduo se depara com uma situação que implique uma exigência suplementar ou de difícil resolução, está-se perante uma situação *stressante*. No dizer de Lazarus (1999), um indivíduo encontra-se *stressado* não só devido às solicitações e exigências do meio, mas igualmente, devido aos recursos próprios que o mesmo disponibiliza para enfrentar essas mesmas situações.

⁸ National Authority for Occupational Safety and Health

O conceito transaccional trazido por Lazarus (1999) defende o *stress* como o resultado de uma transacção entre o indivíduo e o ambiente, incluindo as percepções e as avaliações deste, as expectativas, interpretações e respostas dadas. Tradicionalmente, este modelo centrava-se na forma que se assume que as situações problemáticas eram desencadeantes de episódios *stressantes*. Estes autores acreditaram que são os sucessos da vida diária que predizem as mudanças na saúde psicossomática, mais do que os grandes acontecimentos (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000).

Perante uma determinada situação, o indivíduo desencadeia um processo de avaliação preliminar mediante o qual, de acordo com a situação, poderá percepcioná-la como *stressante*, muito embora outros possam percepcioná-la como normal. Com a continuidade, o indivíduo passará a um processo de avaliação secundária. Nesse momento, ele inicia uma avaliação cognitiva dos seus próprios recursos e dos recursos do meio ambiente, para negociar a perda, ameaça ou desafio que caracteriza o acontecimento. Ambas avaliações são processos cognitivos, sendo que a primeira é independente de quem realiza a avaliação, enquanto a avaliação secundária está directamente relacionada com as percepções que o indivíduo realiza dos seus próprios recursos para enfrentar a situação *stressante*, recursos que provêm de si mesmo ou do meio ambiente. A avaliação preliminar, por sua vez, permite avaliar o carácter *stressante* da situação, sendo que a secundária permite avaliar a própria capacidade para enfrentar a situação. Por último, o modelo prognostica que os indivíduos utilizam estratégias de adaptação cognitivas e de comportamento para resolver as situações *stressantes* (Admiraal et al., 2000).

O conceito de *stress* encontra-se intimamente relacionado com o conceito de crise e esta é decorrente das condicionantes e dos desafios que cada sujeito encontra na sua vida. Assim, como se verificou no capítulo anterior, existe um conjunto de condicionantes e desafios imputados aos professores do século XXI, relativamente à natureza, ao número e à complexidade da configuração dos problemas que diariamente vivenciam, que poderão constituir uma permissa para a vivência de situações *stressantes*, i.e., poderão ser percepcionados como fontes potenciadoras de *stress*. Destes, Gómez Pérez e Carrascosa Oltra (2003) destacam:

- a) A necessidade de adequação da prática docente às exigências e expectativas crescentes da sociedade em matéria das responsabilidades e papéis dos professores;
- b) A exigência de dar resposta imediata ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, onde ambos se encontram relacionados. O professor visto como o organizador das experiências e das situações de aprendizagem e como fonte de conhecimento, tem que facilitar os meios e recursos necessários para que o aluno possa ser o verdadeiro protagonista do acto educativo, procurando ao mesmo tempo que esteja motivado para cada experiência de aprendizagem para poder dar continuidade ao seu processo educativo;
- c) O professor necessita de uma verdadeira interação, de uma comunicação e diálogo com os seus alunos para poder tomar decisões sobre as condições caracterizadas por um alto dinamismo e por uma problemática crescente dos cenários de actuação profissional;
- d) Por outro lado, as crescentes alterações do sistema educativo exigem do professor uma constante actualização e adequação dos seus conhecimentos científicos, técnicos e didácticos perante as propostas curriculares que revestem os diferentes níveis de ensino, ciclos e etapas do sistema educativo;
- e) Os professores têm que estabelecer projectos de actuação comuns, juntamente com os seus colegas e consonantes com aquilo que se espera da comunidade educativa no seu todo;
- f) A necessidade de rever, de forma contínua, os marcos sobre os quais os professores trabalham, os pontos de partida, os objectivos marcados e a tomada de decisões sucessivas necessárias à sua consecussão;
- g) O domínio de novas tecnologias aplicadas ao acto educativo, que incluem não só os audio-visuais, a robótica, a informática, como também as video-conferências, a monitorização em rede, entre outros;

- h) A aquisição de qualidades de maturidade pessoal congruentes com o trabalho docente. Não podemos perder de vista que a educação é uma actividade de relacionamento entre as pessoas. Assegurar o carácter interpessoal da actividade educativa é um desafio futuro, caracterizado pelo optimismo tecnológico, pois existe um risco de que as técnicas, os instrumentos e os meios didácticos possam limitar os sujeitos na sua comunicação e interacção;
- i) A actualização permanente dos docentes como um elemento básico do seu profissionalismo, não somente com o fim de actualizar e adequar os seus conhecimento técnicos, científicos e didácticos, como também activar novas propostas curriculares a diversos níveis, ciclos e etapas do sistema educativo, incorporando novos repertórios profissionais que permitam abordar situações complexas e conflituais da prática docente e superar situações de desdobramento e de *stress*, mediante o equilibrio e a maturidade pessoal e profissional.

Estes desafios, quase sempre imprevisíveis na sua ocorrência, são potenciadores de *stress*, caso não estejam implementados aspectos básicos dentro de um projecto global de vida dos professores.

As definições de *stress* são diferenciadas de acordo com a orientação teórica que cada investigador defende, podendo, por isso, aceitar-se o *stress* numa perspectiva mais física e ligada à engenharia, uma definição mais biológica, ocupacional, psicológica ou transaccional. Independentemente da definição de *stress*, observa-se que o mesmo acarreta um conjunto de mudanças e de manifestações a diversos níveis.

3.2. As teorias sobre *stress*

Da revisão bibliográfica realizada encontraram-se diferentes pressuposições teóricas sobre o *stress*, pelo que apresentaremos em seguida, a Teoria do *Síndrome Geral de Adaptação* de Selye, a *Teoria Interaccional* que integra o *Modelo de Demand-Control* e o

Modelo de Person-Environment Fit e as Teorias Transaccionais, que integram o modelo de Desequilíbrio Esforço-Recompensa e o Modelo Cognitivo-Fenomenológico do Stress.

3.2.1. Síndrome Geral de Adaptação de Selye

Vaz Serra (2002) enquadra Selye numa perspectiva biológica, que define o *stress* como sendo uma resposta não específica e generalizada do corpo face a uma situação indutora de *stress*. Estas respostas resultam de quaisquer exigências, como forma de atingirem um objectivo final e pessoal. As respostas ditas fisiológicas, incluem alterações específicas no sistema nervoso autónomo e no sistema endócrino, activadas por estímulos psicológicos e ou ambientais. Este autor faz distinção entre duas formas de *stress*: o *distress* e o *eustress*, sendo o primeiro caracterizado pela resposta negativa ao evento *stressante* e o segundo uma resposta entusiástica a um evento positivo.

Paula (2007) refere que o recurso à distinção entre o *distress* e o *eustress* tem vindo a ser útil na medida em que através destes dois conceitos se consegue compreender de forma mais adequada as consequências, positivas ou negativas, do *stress*.

A propósito do *distress*, um estudo realizado numa amostra de 7 095 indivíduos conduzida por Platt, Pavis e Akram (1999), em 1987/1988, nos Estados Unidos, sobre a interacção dos efeitos do desemprego industrial e as condições de trabalho nos níveis de *distress* psicológico nos trabalhadores, concluiu que o *distress* diminui com a idade, com a instrução e com o suporte social. Os participantes casados ou em coabitação, também apresentaram menos *distress* do que os divorciados, separados ou solteiros.

Vaz Serra (2002) refere-se ao modelo de *Síndrome Geral de Adaptação* de Selye, como integrando três fases diferentes (cf. Figura 9):

- a) *Reacção de Alarme*: nesta fase o corpo mobiliza, através do sistema endócrino, grandes quantidades de hormonas, que por sua vez activam, no sistema nervoso autónomo, as medidas a serem tomadas. O fluxo de adrenalina e noradrenalina no sangue aumenta e os ritmos cardíacos e respiratórios

aceleram. Nesta altura, o indivíduo deverá avaliar e adoptar a forma de lidar (*coping*) com a situação e assumir o tipo de resposta que considera mais apropriada (fuga-luta), face ao evento *stressante*;

- b) *Reacção de Resistência*: durante esta fase, o corpo apresenta uma certa homeostasia (por exemplo, os ritmos cardíacos e respiratórios são restabelecidos), no entanto, persistem sinais de defesa, em particular, a elevada secreção hormonal do corpo;
- c) *Reacção de Exaustão*: se eventualmente a situação *stressante* perdurar, o corpo em descompensação, entra numa fase de exaustão, passa a não corresponder às exigências colocadas e as doenças começam a surgir, podendo ocorrer situações fatais, caso o evento não desapareça ou as medidas adoptadas não forem as mais apropriadas.

Paralelamente a estas três fases de activação fisiológica dá-se uma activação psicológica de carácter específico. Perante um determinado estímulo produz-se um aumento da capacidade de atenção e de concentração que permite a manutenção do enfoque perceptivo de forma contínua e precisa sobre esse estímulo, conforme podemos observar na Figura 9 (Paula, 2007).

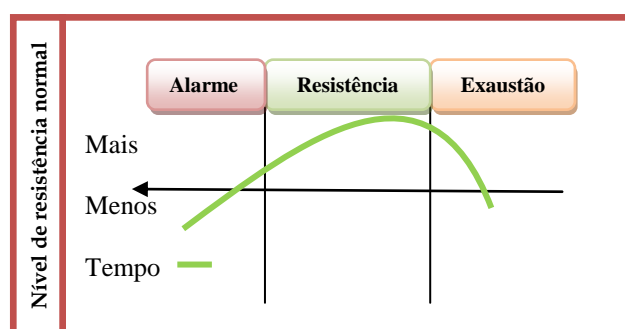


Figura 9. Síndrome Geral de Adaptação
Adaptado de Paula (2007)

Sem dúvida que o trabalho de Selye é uma referência obrigatória nos estudos do *stress*, pois o *stress* é visto como uma resposta não específica (independente da natureza dos seus constituintes); a resposta de *stress* tem uma natureza processual ou sindrómica (alarme-resistência-exaustão) e a cronicidade do *stress* juntamente com a ausência de

mecanismos de confronto eficazes para avaliar esta experiência aumenta a vulnerabilidade do organismo à doença (Otero-López et al., 2006).

Lima Santos e Coelho (2001), apesar de considerarem este modelo importante, referem que o mesmo apresenta limitações, pois cinge-se apenas aos aspectos físicos e orgânicos, ignorando os aspectos psicossociais, susceptíveis de influenciar as reacções fisiológicas dos indivíduos e consequentes respostas aos acontecimentos *stressantes*, criando uma imagem de passividade e de impotência do indivíduo perante o mundo que o rodeia, respondendo a este e às suas exigências de forma involuntária.

3.2.2. Teoria Interaccional

Para além do modelo proposto por Selye, anteriormente referido, surgem outros modelos igualmente importantes, que se inserem no paradigma interaccional. São modelos mais complexos que segundo McIntyre, McIntyre e Silvério (1999), colmatam as limitações dos modelos iniciais de *stress*, considerados demasiado simplistas, enfatizando apenas as consequências e fontes de *stress* ou os processos de resposta fisiológica.

Nesta óptica, Dollard (2001), refere que estes modelos enfatizam as características estruturais da interacção de uma pessoa com o seu ambiente de trabalho. Existem dois modelos interaccionais importantes: (i) o modelo de *Demand-Control* (DC) e (ii) o modelo *Person-Environment Fit*, que a seguir se descrevem.

3.2.2.1. O modelo de DC (*Demand-Control*)

Segundo Dollard (2001), o modelo de DC (*Demand-Control*) enfatiza o ambiente de trabalho. Coloca a ênfase nos resultados da tensão (vista em consequência do *stress*), dos efeitos comuns decorrentes da elevada exigência do trabalho e do baixo controlo do mesmo.

Este modelo, tal como Cox, Griffiths e Rial-González (2000) sugerem, foi desenvolvido por Karasek que enalteceu as características do trabalho, colocando a hipótese de que o trabalho, por si só, não interferia na saúde do trabalhador, existindo outros factores que podiam condicionar a saúde.

Numa análise atenta dos estudos realizados com diversos trabalhadores, nos Estados Unidos da América e na Suécia, Cox et al. (2000) encontraram baixos níveis de latitude de decisão⁹, elevadas exigências de trabalho, índices precários de saúde e insatisfação no trabalho.

Num segundo momento e a comprovar ilações de estudos anteriores, Cox et al. (2000) encontraram nos trabalhadores suecos, indicadores de depressão, fadiga excessiva, problemas cardiovasculares e, até mesmo, casos de morte. O trabalho destes trabalhadores era caracterizado por um elevado fluxo, combinado com pouca ou nenhuma latitude de decisão. Em contraste, os indivíduos com cargas de trabalho moderadas, com alto controlo e boas condições de trabalho, apresentavam menores possibilidades de contrair ou de sofrer algum tipo de problema.

Este modelo, apesar de ser mais complexo que os modelos iniciais de *stress* ocupacional, não deixou de ser alvo de críticas. Uma dessas críticas prende-se com o facto do mesmo se apresentar incompleto, ignorando o efeito moderador da sustentação/suporte social nas variáveis principais (Cox et al., 2000).

Cox et al. (2000) expandiram o modelo de Karasek adicionando-lhe a terceira dimensão (*Support*), tendo por resultado final o modelo DCS (*Demand-Control-Support*).

3.2.2.2. Modelo *Person-Environment Fit* (Ajustamento Pessoa-Meio)

Um outro modelo que se insere nas teorias interaccionais é o modelo *Person-Environment Fit*, i.e., o modelo de ajustamento Pessoa-Meio. Diversos investigadores

⁹ Cox et al. (2000) referem que Karasek definiu latitude de decisão como o controlo potencial do indivíduo no funcionamento das suas tarefas e na sua conduta durante um dia de trabalho. Definiu as exigências do trabalho como *stressores* psicológicos envolvidos na elevada carga de trabalho.

sugeriram que o ajustamento entre a pessoa e o seu ambiente de trabalho oferece, frequentemente, uma melhor explicação sobre o comportamento do indivíduo, mais do que as explicações radicadas nas diferenças individuais ou situacionais (Cox et al., 2000).

Cox et al. (2000) formularam uma teoria sobre o *stress* no trabalho, baseada no conceito explícito de *Person-Environment Fit*. Dois aspectos básicos de ajustamento foram identificados: (i) o grau em que as atitudes e as habilidades de um trabalhador se coadunavam com as exigências do trabalho e (ii) a proximidade entre o ambiente do trabalho e as necessidades dos trabalhadores, não esquecendo a margem de manobra que é concedida ao indivíduo e que o incentiva na utilização dos seus conhecimentos e habilidades.

Percebe-se, portanto, que este modelo pressupõe que os recursos e as exigências do ambiente de trabalho podem ou não ser compatíveis com as necessidades, os objectivos e as habilidades do trabalhador (Berry, 1998). Quando existe uma incompatibilização entre as condições de trabalho e as expectativas/objectivos do trabalhador, este irá manifestar sinais de tensão e, consequentemente, de doença.

3.2.3. Teorias Transaccionais

Outro conjunto de teorias sobre o *stress* no trabalho foi desenvolvido, fazendo emergir as *teorias transaccionais*, que postulam que as diferenças individuais nos níveis de *stress* ocupacional são mediadas pelas estratégias pessoais de avaliação e de *coping* (Lazarus, 1999).

Dollard (2001) diz-nos que estas teorias centram-se nos processos cognitivos e nas reacções emocionais, decorrentes da interacção entre a pessoa e o seu ambiente. O mesmo autor acrescenta que os modelos transaccionais são, de alguma forma, mais completos que os modelos interaccionais.

Assim, o *stress* é encarado como um estado psicológico negativo, que indicia o envolvimento de aspectos de cognição e de emoção. É, no fundo, um estado de representação interna e de transacções problemáticas e particulares entre a pessoa e seu ambiente (Cox et al., 2000).

Dentro destes modelos transaccionais, podem-se encontrar dois modelos importantes: (i) o modelo de *desequilíbrio esforço-recompensa* (DER) e (ii) o modelo *cognitivo-fenomenológico* do *stress*, que a seguir se descrevem.

3.2.3.1. O modelo de Desequilíbrio Esforço-Recompensa (DER)

Este modelo, de acordo com Dollard (2001), sustenta que os trabalhadores aplicam o esforço do seu trabalho e esperam, como parte de um processo social contratual, uma recompensa adequada (dinheiro, respeito, controlo do *status*). O modelo de DER especifica, portanto, uma variável pessoal. O *stress* é decorrente de um desequilíbrio entre um elevado esforço aplicado e uma baixa recompensa obtida.

Segundo Cox et al. (2000), existem duas fontes de esforço distintas: (i) uma fonte extrínseca (as exigências do trabalho) e (ii) uma fonte intrínseca (a motivação do trabalhador). Por sua vez, existem três dimensões de recompensa: (i) as gratificações financeiras; (ii) as recompensas sócio-emocionais; e (iii) o controlo do *status* (i.e., as perspectivas de promoção e de segurança no trabalho).

Dollard (2001) acrescenta que apesar de ser uma abordagem eficaz, pois permite em muitos casos perceber elementos chave para intervenções no âmbito do *stress*, não o é quando o problema é identificado como sendo organizacional, ou seja, quando a solução passa por uma intervenção multidisciplinar.

3.2.3.2. Modelo cognitivo-fenomenológico do *stress*

O modelo *cognitivo-fenomenológico* do *stress* reconhece a importância da avaliação pessoal e das respostas no processo do *stress* (Dollard, 2001), i.e., os indivíduos ao perceberem uma situação como *stressante*, avaliam os seus próprios recursos para lidar com ela. Se percepcionarem que a sua habilidade para ultrapassar a situação não é a mais adequada, surge então uma tensão psicológica.

Este modelo explica aspectos importantes do *stress* no trabalho, aludindo que estes podem ser condicionados pela organização, pelo próprio indivíduo e pelas estratégias de *coping* adoptadas pelo mesmo (Dollard, 2001).

A avaliação cognitiva¹⁰ é um processo que dá às transacções pessoa-ambiente, um significado (Cox et al., 2000), permitindo que o indivíduo reavalie, continuamente, as exigências e as limitações dessas transacções, bem como, as opções de *coping* mais adequadas às situações (Lazarus, 1999). Como resultado destas avaliações (exigências, limitações, recursos e opções), surgem os vários tipos de emoções e de comportamentos perante o evento *stressante*.

Lazarus (1999) debruçado sobre a avaliação refere que esta obedece a três tipos de vias formais:

- a) *Avaliação primária*: conhecida também por avaliação egocêntrica, a qual procura identificar o significado do acontecimento *stressante* para o próprio indivíduo, bem como as consequências no seu bem-estar. O indivíduo retira, desta primeira avaliação, a informação sobre a natureza da situação (i.e., se é uma situação potencialmente de ameaça, dano ou desafio);
- b) *Avaliação secundária*: permite realizar juízos acerca dos recursos disponíveis, que, segundo Vaz Serra (2002), pode suportar-se pela familiaridade da situação, pela previsibilidade, pela experiência prévia, clareza ou ambiguidade da situação, pela existência de factores temporais (como a proximidade, a ocasião,

¹⁰ Processo ou faculdade de avaliação com base no saber, incluindo aspectos tais como a consciência, percepção, raciocínio e julgamento (Levi & Levi, 1999).

a duração e a frequência), pelo custo e probabilidades de êxito, pela personalidade e atitude face à vida, pelas condições físicas, recursos e pelo suporte social;

- c) *Reavaliação*: que consiste, como o próprio nome indica, num início de um novo ciclo, de forma a estabelecer uma relação entre as exigências criadas pela situação (avaliação primária) e os recursos/capacidade de resposta (avaliação secundária).

O suporte teórico que sustenta a presente investigação é o modelo cognitivo-fenomenológico do *stress*. E, porque se trata de um modelo que enfatiza as diferenças individuais nos níveis de *stress* ocupacional, que são mediadas pelas estratégias pessoais de avaliação e de *coping*. O conceito transaccional proposto por estes autores é adequado como ponto de referência no presente trabalho, uma vez que aborda o *stress* como o resultado de uma transacção entre o indivíduo e o ambiente de trabalho, incluindo as percepções/ avaliações deste, expectativas, interpretações e respostas dadas.

A NAOSH (2002) considera que o *stress* no trabalho tem o potencial de ter um grande impacto financeiro num negócio. O custo total de doenças relacionadas com *stress* na União Europeia, de acordo com o mais recente levantamento, é 13 biliões de euros. Isto devido a baixas médicas, acidentes de trabalho e/ou pagamentos de seguros e custos de recrutamento e formação. Assim, torna-se imperioso conhecer os factores e fontes que levam a estas ocorrências.

Por este motivo, a abordagem ao *stress* deverá ser realizada como um processo complexo, dinâmico e multidimensional, que inclui elementos de exigência situacionais ou ambientais (fontes de *stress*), as variáveis moderadoras da experiência *stressante* (por exemplo, avaliação cognitiva, estratégias de *coping*, apoio social), o padrão de resposta (fisiológica e psicológica) e, por último, as consequências individuais e organizacionais (Otero-López et al., 2006), conforme se pode analisar na Figura 10.

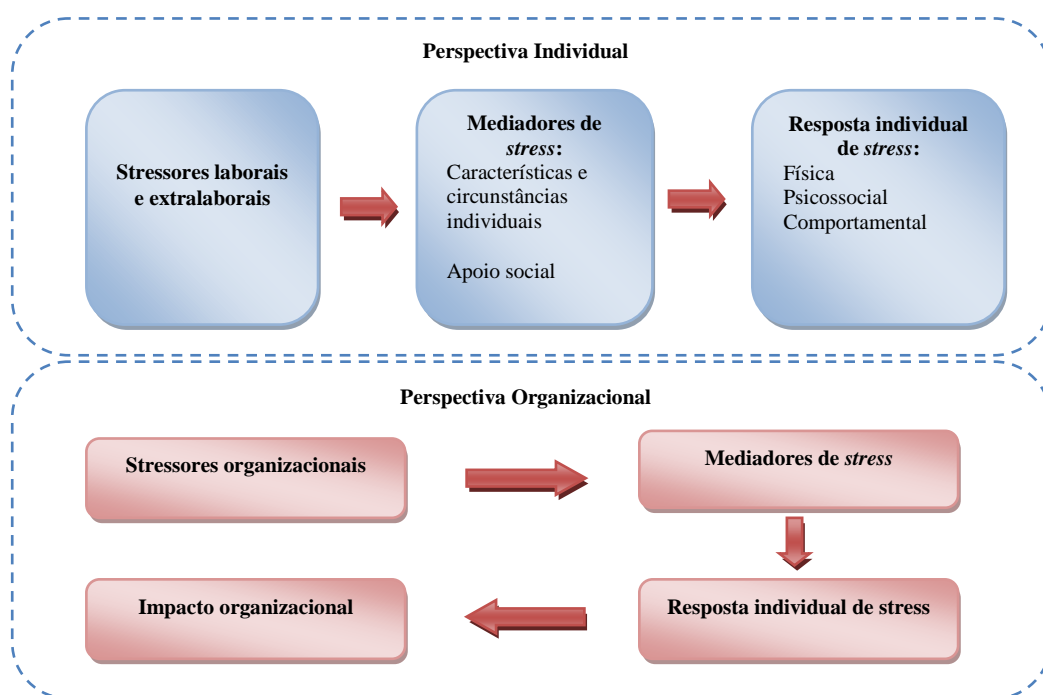


Figura 10. *Stress* no trabalho: Duas concepções alternativas (Otero-López et al., 2006, p. 100)

3.3. Manifestações de *stress*

São diversas as manifestações de *stress*. Svärd, Aringer, Baneryd, Frostberg e Kemmlert (2002), referem que as manifestações de *stress* variam de pessoa para pessoa, pois estar sujeito a *stress* não tem necessariamente que ser prejudicial ou trazer necessariamente mal-estar.

Todas as pessoas, em alguma altura da vida, sentem-se sujeitas a tensões no trabalho e na vida diária. Se essas tensões tiverem uma duração relativamente breve, com oportunidades de recuperação posterior, não são prejudiciais. O elemento *stress* pode, às vezes, melhorar o desempenho individual e ajudar a apreciar novos desafios (Palmer et al., 2001).

Apesar desta visão positiva, Svärd et al. (2002) denotam que, quando as exigências são demasiadas, i.e., quando as características da situação não permitem o *controlo*, o *suporte* e a *recuperação*, ou quando falta à pessoa *experiência* ou *conhecimento* para lidar com a situação, esta pode vir a ser afectada pela mobilização do corpo. O *stress* prolongado pode quebrar a harmonia entre o descanso normal do corpo e a actividade. Eventualmente, até o relaxamento se pode tornar impossível. Os conceitos

psicofisiológicos e patogénicos do *stress* estão conectados com os factores de risco com as doenças cardiovasculares e com a exaltação do sistema nervoso central.

Diversas investigações demonstram que os *principais assassinos* na União Europeia são as doenças cardiovasculares, cancro, doenças respiratórias e causas externas, nas quais se incluem os acidentes e suicídios (Steptoe & Apples, 1991). De facto, 75% de todas as mortes estão fortemente relacionadas com o *stress* no trabalho, com os comportamentos e estilos de vida (Michie, 2002).

Diversos autores (Fujino et al., 2001; Svärd et al., 2002) expõem, de uma forma clara, as dinâmicas fisiológicas do corpo perante o *stress*, mais propriamente, as reacções agudas de *stress*. O corpo mobiliza grandes quantidades de energia, aumenta as concentrações de açúcar no sangue e de ácidos gordos, a respiração acelera, os músculos são enrijecidos e os órgãos digestivos abrandam o seu funcionamento.

De acordo com os mesmos autores, as reacções agudas de *stress* conduzem a um aumento da tensão muscular. Os músculos são activados não somente pelos riscos iminentes de perigo e/ou de acidente, mas também, por exemplo, pelas tarefas que exigem grande concentração. Se as tarefas deste tipo forem executadas numa postura de trabalho incómoda, estática ou com movimentos repetitivos, intensifica-se a participação muscular. Além disso, o *stress* muscular e o *stress* mental reforçam-se mutuamente, daí o risco das desordens músculo-esqueléticas, que ocorrem quando as deficiências ergonómicas da situação do trabalho são combinadas, por exemplo, com a falta de tempo, elevadas exigências qualitativas ou pequenas oportunidades de influência organizacional. As tensões duplas deste tipo, podem constituir um perigo para a saúde, isto se forem prolongadas e sem intervalos de descanso suficientes. Quando a tensão muscular física cessa, a participação muscular correspondente termina com ela. Mas os efeitos musculares do *stress* tomam muito mais tempo a restabelecer-se.

Segundo Vaz Serra (2002) o cérebro humano é o primeiro órgão a agir perante o *stress*, devendo, antes de mais, identificar e categorizar se uma situação é *stressante* e comunicá-lo ao corpo, se for caso disso. O papel do cérebro numa situação *stressante* é libertar a energia necessária do corpo através do hipotálamo.

Nesta fase, o corpo sofre uma série de transformações fisiológicas, que podem ser categorizadas em três eixos de activação fisiológica de resposta ao *stress*. Segundo Labrador (1992), o *primeiro eixo (neural)* é de todos o mais rápido na activação de uma resposta face à situação de *stress*, processando-se de duas formas: (i) activação do Sistema Nervoso Simpático, encarregue de activar o organismo para uma acção inesperada e intensa (por exemplo, aceleração do ritmo cardíaco e respiratório, pressão arterial e libertação de glicose) e (ii) activação também do Sistema Nervoso Periférico que, por sua vez, vai regular o nível de tensão dos músculos e dos movimentos do organismo.

O *segundo eixo (neuro-endócrino)*, mais lento que o anterior, apenas é activado se as condições aflitivas perdurarem. Este eixo prepara incondicionalmente o corpo para qualquer ameaça externa. A sua activação implica a secreção de noradrenalina e adrenalina a partir das glândulas supra-renais, tendo efeitos semelhantes no organismo à activação do sistema nervoso simpático: aumento da pressão arterial, do fluxo sanguíneo no cérebro, aumento do ritmo cardíaco, aumento da estimulação dos músculos esqueléticos, aumento da libertação de *ácidos gordos livres, triglicerídeos e colesterol*¹¹, aumento da libertação de opiáceos endógenos, diminuição do fluxo sanguíneo nos rins, diminuição do fluxo sanguíneo no sistema gastrointestinal. Consequentemente, surge a diminuição do fluxo sanguíneo na pele, o aumento do risco de hipertensão e o aumento do risco de ataques de angina de peito nas pessoas predispostas.

O *terceiro eixo (endócrino)*, subdivide-se em vários eixos, sendo o mais importante o subeixo Adrenal-Hipofisário. Este é responsável pela libertação de *glicocorticóides* (corticol e corticosterona) e *mineralcorticóides* (aldosterona e deoxicorticosterona).

As manifestações híbridas de *stress*, permitem definir um perfil do *stress* profissional docente. Assim, os docentes, em determinadas situações ou momentos da sua vida profissional podem encontrar-se sem recursos pessoais para enfrentar o

¹¹ Apesar de o fígado conseguir convertê-los em açúcar, estes produtos químicos, por exemplo, podem também entupir os vasos sanguíneos e ser uma causa de doença (NAOSH, 2002).

exercício da sua profissão, de forma adequada e eficaz, o que acarreta em alguns casos, quadros de ansiedade, de baixa auto-estima e de desgaste mental (Nieto, 2006).

No contexto educativo, Gómez Pérez e Carrascosa Oltra (2003) consideram que as manifestações de *stress* podem ser decorrentes:

- a) Da tensão que gera a relação directa aluno-professor, pela natureza do factor educativo;
- b) Da personalização de conflitos gerados na aula, explicáveis por processos de natureza psicossocial (por exemplo, idade do aluno, estatuto socio-económico, contextos sociais de privação), perceptíveis pelo docente como incapaz de os resolver satisfatoriamente na sua prática diária;
- c) Da falta de recursos de auto-controlo em situações de *stress* importa assinalar a disparidade existente entre os referentes profissionais adquiridos pelos docentes na sua formação profissional, a sua prática profissional nos últimos anos e a nova realidade escolar caracterizada pela diversidade e pela heterogeneidade dos grupos. O professor vivencia uma clara disfunção entre os recursos e os repertórios profissionais disponíveis por parte dos alunos e as necessidades derivadas da nova realidade educativa;
- d) Da baixa auto-estima no docente, produzida pela auto-percepção de que é incapaz de solucionar de maneira produtiva os problemas que surgem no exercício da sua actividade;
- e) Da relação complexa com as famílias, que às vezes, projectam na sua relação com os professores expectativas sociais desmesuradas, utópicas e irracionais;
- f) Da percepção por parte do docente sobre a baixa consideração social da sua profissão;
- g) De outras causas de difícil explicação.

Por conseguinte, o conflito actual do ensino apresenta referentes sociológicos, psicológicos, clínicos, entre outros, como manifestações sintomáticas de uma profunda crise. Nesta crise, o todo revela-se maior do que as partes e as manifestações sentidas são indicadores que mostram que os recursos e estratégias habituais deixaram de ser eficazes para resolver os problemas, pelo que exige que os indivíduos e as organizações mudem (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003). O valor positivo das crises radica precisamente nessa mudança que estimula o crescimento e o desenvolvimento, a qual não poderá ser renunciada sem um custo pessoal.

Assim, tal como nos sugere Gómez Pérez e Carrascosa Oltra (2003), uma crise poderá ser percepcionada como um perigo e como uma oportunidade. Enquanto perigo, fará potenciar as situações de estagnação, de não evolução e de destruturação e enquanto oportunidade, ela poderá oferecer crescimento, desenvolvimento e superação (cf. Figura 11).

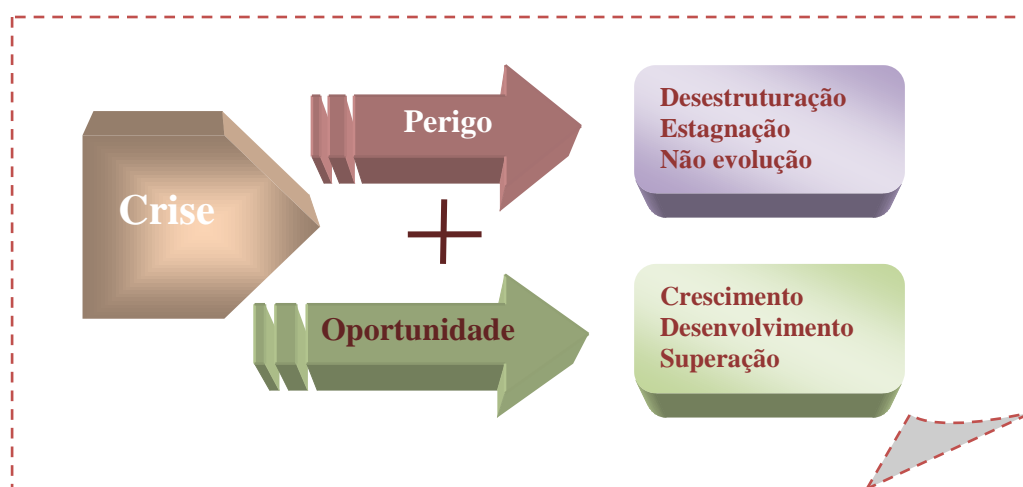


Figura 11. Perigos e Oportunidades de uma crise (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003, p. 45)

Os contextos da sociedade actual apresentam novos caminhos pelo que não poderemos utilizar estratégias anteriormente utilizadas, porque estas apenas foram úteis em outros contextos diferentes (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003).

Existem, portanto, características funcionais e características disfuncionais decorrentes do conflito (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003). Assim sendo, as funcionais são aquelas em que o conflito:

- a) Faz parte de um processo de auto-avaliação;
- b) Pode potenciar a motivação, a energia e a criatividade;
- c) Intragrupal pode incrementar a coesão interna, facilitando a unificação de critérios e objectivos do grupo, departamento ou escola;
- d) Ao potenciar a criatividade pode activar novas estratégias e formas de acção;
- e) Tratado adequadamente, obriga às partes, a procura de novas soluções, melhorando a qualidade das propostas e decisões adoptadas;
- f) Pode provocar mudanças funcionais de liderança, úteis para a escola, para o docente e para o grupo;
- g) Intrapessoal, pode activar e motivar a conduta, se for resolvido adequadamente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e capacidades individuais.

Relativamente às características disfuncionais do conflito, segundo os mesmos autores, considera-se que este:

- a) Pode envolver um custo pessoal, juntamente com o *stress* e com o desequilíbrio;
- b) Destorce e confunde os objectivos;
- c) Bloqueia as aspirações dos envolvidos, produzindo frustração e hostilidade;
- d) Pode produzir reacções impulsivas, implicando tomadas de decisões erróneas e uma distribuição inadequada dos recursos;
- e) Pode gerar a redução do rendimento por dispersão de energia fora dos objectivos do indivíduo e do grupo, se as posições se mantiverem inflexíveis ou se não forem geridas adequadamente;

- f) A redução de rendimento associada ao conflito pode ser detectada analisando atrasos na comunicação e deficiências na colaboração e coesão, bloqueios na actividade, entre outros.

Perante o conflito, os professores agem de forma diferenciada pelo que Fierro (1988, cit. por Fonseca, 2009) propõe quatro protótipos (estilos) de comportamento profissional do docente perante o conflito:

- a) O estilo docente equilibrado – que reconhece as dificuldades, a adversidade e os fracassos, analisa racionalmente, doseia esforços, modifica objectivos, adapta recursos pessoais e profissionais à realidade;
- b) O estilo docente infra-incentivado – que não encontra no seu trabalho nada que valorize como uma boa recompensa intrínseca, pensa que no ensino as suas qualidades estão sub-aproveitadas. Não vive stressado, nem se sente esgotado, nem tem uma baixa auto-estima. Simplesmente já não se encontra motivado psicologicamente e permanece no ensino por motivos extrínsecos ou muda de ocupação.
- c) O estilo docente frenético – que mostra um grande compromisso com o seu trabalho e uma grande actividade sem analisar a adversidade nem os fracassos, aos quais responde com aumento de esforço e actividade.
- d) O estilo docente esgotado – que reage perante o excesso de exigências e insatisfação da profissão, esforçando-se cada vez menos, trabalhando menos e mais lentamente e sem esperar resultados nem dar-se conta das compensações.

No primeiro estilo verifica-se que o factor determinante do êxito é a competência pessoal: o docente toma decisões ajustadas às possibilidades reais, através de uma análise realista, centrando os seus esforços e possibilitando o seu próprio reforço pela percepção e estima dos êxitos parciais ou contextualizados (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003).

A maior vulnerabilidade, criando o risco para o desenvolvimento pessoal do docente e para o atingir dos objectivos educativos, são os três últimos estilos, nos quais os docentes podem entrar num ciclo degenerativo, tal como se espelha na Figura 12:



Figura 12. Ciclo não evolutivo no conflito docente (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003, p. 61)

Portanto, a aquisição de habilidades pessoais e instrumentos úteis para a sucessiva superação das dificuldades e conflitos próprios do exercício da profissão, partindo do princípio da eficácia pessoal – constitui um factor essencial para que evitem os ciclos degenerativos e se facilite o curso de desenvolvimento (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003).

Atendendo a uma perspectiva psicológica, o conflito é definido como a instigação simultânea de duas ou mais respostas incompatíveis durante a qual, o sujeito se encontra submetido a exigências ou a tendências cognitivas e/ou motivacionais de sentido contrário, não realizáveis simultaneamente ou incompatíveis (Gómez Pérez & Carrascosa Oltra, 2003).

No contexto psicológico, desde Kurt Lewin que se tem vindo a distinguir três tipos de conflito que se reflectem no quadro seguinte (Esteve, 2003b):

Quadro 3
Tipos de Conflito

Tipos de Conflito	Conceito	Consequências na pessoa ou na organização
Atracção Atracção	Necessidade de escolher entre duas opções desenhadas, mas incompatíveis	Ansiedade e indecisão perante a sua resolução
Repulsão Repulsão	Necessidade de escolher entre duas ou mais situações indesejadas	Respostas de fuga
Atracção Repulsão	Situação desejada e indesejada, em momentos por razões diversas	Ambivalência, tensão e frustração

Analisar os conflitos segundo esta perspectiva proporciona referentes sobre a sua causa e sobre o tipo de comportamento da pessoa ou da instituição que o desenvolve. Torrego (2003) sugere que os conflitos são situações, nas quais duas ou mais pessoas (interpessoal) ou valores e interesses de uma pessoa (intrapessoal) entram em oposição, porque os interesses, necessidades, desejos são incompatíveis, tendo os sentimentos um papel fundamental, podendo resultar uma relação fortalecida ou deteriorada.

De facto, todos os conceitos integrantes nesta definição possuem um particular interesse na análise das situações educativas, sendo que o conceito de conflitos encruzilhados, cuja resolução pode resultar em deterioro ou progresso, é aquele que sustenta e articula o conceito de crise.

3.4. Fontes de *stress* relacionadas com o trabalho

As fontes de *stress* ou *stressores* são acontecimentos ou circunstâncias que podem conduzir à percepção de que as exigências físicas ou psicológicas podem ser excedidas (Darby et al., 1998).

Segundo Cox e Cox (1993), a experiência de *stress* resulta da exposição aos perigos do trabalho e às situações perigosas. Estes perigos, associados à experiência de *stress* são frequentemente denominados de *stressores*.

Os *stressores* são condições e acontecimentos que provocam uma tensão (Kahn & Byosiére, 1992). Podem ser acontecimentos únicos, tais como, acontecimentos críticos da vida (por exemplo, morte de um familiar), ou problemas traumáticos e crónicos que decorrem num período de tempo mais longo, ou ainda, dificuldades diárias, como por exemplo terminar o trabalho a tempo, trabalhar com clientes difíceis, trânsito, entre outros (estas dificuldades diárias são frequentemente designadas de micro-*stressores* ou *hassles*) (Sonnentag & Frese, 2001)

Segundo Vaz Serra (2002)

(...) em relação às circunstâncias indutoras de stress há que ter em conta aspectos qualitativos e quantitativos. Os aspectos qualitativos são representados pela circunstância em si, a que um indivíduo está sensibilizado, que pode ter um impacto maior ou menor. Os aspectos quantitativos são constituídos pela amplitude que a situação atinge ou pela repetição de circunstâncias desagradáveis (p. 17).

Acrescenta ainda este autor que o estado indutor de *stress* surge, quando dada situação é importante e, para a qual, a pessoa sente não ter aptidões nem recursos pessoais ou sociais para a ultrapassar.

As situações indutoras de *stress* podem ser agrupadas em três categorias: ameaça, dano e desafio. Num primeiro olhar, parece não haver qualquer distinção entre elas, no entanto, a principal diferença é de natureza temporal (Vaz Serra, 2002):

- a) A *ameaça* faz referência a uma previsão de uma situação desagradável que pode ocorrer mas que ainda não surgiu;
- b) O *dano* relata uma acção que já ocorreu, restando o conformismo à ocorrência ou a reavaliação do seu significado e ou efeito produzido;
- c) O *desafio* caracteriza-se por uma situação em que o indivíduo sente que as exigências criadas podem ser alcançadas ou superadas.

Embora as mudanças provocadas pelo *stress*, possam suscitar uma simples disfunção, o confronto prolongado com *stressores*, pode conduzir a distúrbios de regulação e induzir processos patológicos (Maschke, Rupp & Hecht, 2000).

Neste sentido, Labrador (1992), sistematiza algumas características que parecem reforçar as situações *stressantes*:

- a) *A mudança ou novidade na situação*: ao ser produzida uma alteração na situação habitual ou ao apresentar-se uma situação nova, aparecem, conseqüentemente, novas exigências às quais é necessária uma adaptação. Por vezes, a resposta a este *stressor* é realizada de forma automática pelo organismo;
- b) *Falta de informação*: quando uma situação nova surge e o indivíduo não possui informação sobre a mesma e sobre as suas conseqüências, este não sabe como lidar com a mesma;
- c) *Previsibilidade*: relaciona-se com o grau com que se pode predizer o futuro. Labrador refere que, quanto menor for a capacidade de predição, mais *stressante* a situação se torna. Tudo indica, que quanto mais previsível for uma situação, melhor adaptada e com maior controlo será a resposta dada;
- d) *Incerteza*: encontra-se relacionada com a *probabilidade* de um acontecimento, independentemente do facto poder ser ou não previsto.

Completando o pensamento de Labrador (1992), Lazarus (1999), refere que o facto de não haver certezas perante um determinado acontecimento, poderá dar lugar a um longo processo de avaliação e de reavaliação, gerando pensamentos, sentimentos e condutas conflituosas que, por sua vez, criam sentimentos de desespero e confusão. O autor acrescenta que a ambiguidade da situação de *stress*, a iminência e incerteza da situação de *stress* e a falta de aptidões ou condutas para encarar e dominar a situação, são factores que tornam as situações mais *stressantes*.

Segundo Sorato e Olivier-Gazzotti (1999) existem algumas variáveis moderadoras do *stress*, que são variáveis que não dependem directamente do indivíduo, mas

decorrentes de diversas circunstâncias temporais, sociais ou geográficas. Aqui, encontramos um conjunto de estudos que relacionam o *stress* com a idade, a formação, a ocupação e o género.

Neste sentido, parece existir uma relação estreita entre o *stress* e a **idade**, seja ela cronológica ou fisiológica. A idade cronológica refere-se ao tempo decorrido entre o nascimento e o momento presente, enquanto a idade fisiológica se refere-se ao grau de desgaste e de deteriorização que o corpo vivencia. A distinção entre estes dois conceitos permite compreender a razão porque uma dada pessoa pode estar mais envelhecida e próxima da morte aos 50 anos de idade e outra se encontra em excelentes condições físicas e mentais aos 80 anos. Uma das razões que poderá explicar estas diferenças tem a ver com a natureza e com a duração do *stress* que experienciaram ao longo das suas vivências. Isto porque, de facto, a resposta a um *stressor* requer uma adaptação individual que produz, em grande parte, o desgaste e a deterioração associados ao envelhecimento. Por isso se compreende que uma das relações existentes entre o *stress* e a idade é que este último afecta a idade fisiológica (Morán Astorga, 2005a). Por conseguinte, uma consequência disfuncional de prolongados períodos intensos de *stress* é a aceleração do processo de envelhecimento e consequente perda de desempenho, associada com frequência ao envelhecimento.

A **educação** pode igualmente apresentar-se relacionada com o *stress*. Assim, indivíduos com diferentes níveis educativos tiveram diferentes experiências, como por exemplo, mobilidades sociais e sócio-económicas, pelo que a educação não será um moderador directo, mas sim indirecto. Um estudo prospectivo longitudinal de 5 anos realizado com 270 000 colaboradores de uma empresa, mostrou a possível relação entre a educação e uma consequência do *stress*: a doença coronária, verificando-se que os licenciados eram aqueles que menor incidência possuíam desta doença (Morán Astorga, 2005a).

A **ocupação** ou profissão é igualmente apresentada como variável moderadora do *stress*, na medida em que parte do *stress* vivenciado pelos indivíduos poderá ser decorrente da sua profissão. Por exemplo, pela natureza das responsabilidades e das

exigências esperadas, a profissão médica e a profissão de docência têm sido assinaladas como profissões potencialmente *stressantes* (Morán Astorga, 2005b).

Por fim, o **género** tem igualmente sido visto como moderador do *stress*. Ao longo da história as mulheres nunca experimentaram níveis de *stress* equiparáveis aos homens, nem tampouco mostraram os efeitos negativos desse mesmo *stress*. Todavia, na década de sessenta as coisas mudaram e existe, um número, cada vez maior de estudos que mostram o *stress* vivenciado pelas mulheres no mundo do trabalho. Isto significa que as mulheres, cada vez mais, desempenham papéis organizacionais que nunca tinham desempenhado. Como consequência, estão mais expostas aos *stressores* relacionados com o trabalho, com a carreira profissional e com a organização. Por outro lado também e focalizando na profissão docente, esta é caracterizada essencialmente por uma maioria de docentes do género feminino. Ora, se a profissão docente é vista como uma profissão de risco no que concerne ao *stress*, logo a sua relação com o género mostra-se evidente (Móran Astorga, 2005a,b).

Especificamente no que concerne à profissão docente Nieto (2006) resume as seguintes fontes de *stress* nesta profissão:

- a) Condutas perturbadoras dos alunos, as quais se relacionam com alunos barulhentos, turmas difíceis, problemas de comportamento e condutas inadequadas;
- b) Condições de trabalho pouco satisfatórias, das quais se destacam fracas estruturas de carreira, poucas oportunidades de promoção, salário insuficiente ou inadequado, escassez de equipamentos, fraco reconhecimento pelos bons professores e nula participação dos professores nas tomadas de decisão;
- c) Escassez de tempo disponível, que integra demasiadas tarefas para realizar, demasiadas tarefas administrativas, demasiados papéis, falta de tempo para preparar as aulas e ritmo diário de trabalho demasiado rápido;
- d) Pobre cultura escolar, que abarca regulamentos e/ou orientações disciplinares inadequadas, falta de consenso sobre os parâmetros mínimos exigíveis, atitudes

e comportamentos dos directores, sanções disciplinares disponíveis, pouco adequadas, falta de apoio/assessoria para cada professor, e o fracasso de uma formação em exercício baseada, quase em exclusivo, em conferências de marco teórico e com muito pouca aplicabilidade prática.

Segundo este autor, aqueles professores que crêem que o controlo externo não é o responsável pelos seus êxitos e fracassos, provavelmente percebem as ameaças do seu trabalho como ameaçadoras e, portanto, encontram-se mais expostos a experimentar um maior *stress* profissional.

No seio dos professores podem-se encontrar várias fontes de *stress*. Kyriacou (2001) referiu que as maiores fontes de *stress* dos professores do ensino primário e secundário são: ensinar os alunos que carecem de motivação, manter a disciplina na sala de aula, fazer face às exigências gerais de prazos e de volume de trabalho, ter que se adaptar a grandes mudanças, ser avaliados por outros, ter relações de confronto com os colegas, com a administração e com a direcção escolar e estarem expostos às más condições de trabalho em geral.

Outros investigadores que realizaram estudos em contextos educacionais referiram fontes de *stress* similares, tais como: a falta de tempo, estudantes mal preparados, regulamentos burocráticos, altas expectativas pessoais, expectativas pouco claras e salários inapropriados (Smith, Anderson & Lovrich, 1995).

Kyriacou (2001) advertiu que as principais fontes de *stress* que os professores se queixam são exclusivamente suas e que estas fontes dependem da complexa interacção específica entre a sua personalidade, os valores, as capacidades e as circunstâncias. Por outro lado, os mecanismos para ultrapassar o *stress*, os mediadores da personalidade e a estrutura do meio ambiente, podem influenciar interactivamente com o grau com que se percebem as situações *stressantes* e afectar o bem-estar emocional e cognitivo dos professores primários, do secundário e universitários.

Dai que Carson e Kuipers (1998), à luz do modelo de Lazarus (1999) refiram que, no processo de *stress* podem ser considerados três níveis: (i) os *stressores* externos, (ii) os

moderadores e, (iii) as consequências. Assim sendo, os *stressores* externos referem-se aos problemas, às insatisfações do dia-a-dia que se encontram associadas com insucessos vitais relevantes, os moderadores dizem respeito à auto-estima, às redes de apoio, aos factores de personalidade, estratégias de confronto, experiência e controlo pessoal, estabilidade emocional e mecanismos de liberação fisiológica das tensões. As consequências, por fim, referem-se à saúde psicológica e à satisfação laboral.

Os diversos investigadores têm procurado quantificar a percentagem de professores que experimentam o *stress*. Destes estudos, Otero-López et al. (2006) sugerem que a prevalência do *stress* oscila entre 30 e 90%. Constataram que a maioria dos docentes referem ter padecido de *stress* em algumas ocasiões e que, inclusivamente, 1/3 a 1/5 dos professores experimentam frequentemente níveis muito altos de *stress*.

Outros estudos realizados durante os últimos anos mostraram igualmente um elevado índice de *stress* nos professores universitários, seja ao nível internacional (Darryl, 2001), como europeu (Esteve, 2003b; Guerrero & Vicente, 2001; Huberman, 1999; Moriana, 2002).

A investigação sobre os professores universitários mostra que o excesso de *stress* se encontra negativamente associado com a satisfação no trabalho, com a produtividade, a saúde física e o bem-estar mental (Ganster & Schaubroeck, 1991, 1995).

O tema central da investigação sobre os professores universitários identificou aspectos *stressantes* no papel destes docentes e das suas actividades (Blackburn & Bentley, 1993; Gmelch, 1993; Montero Mesa & Vale Quaresma, 2008; Smith & Witt, 1993; Smith et al., 1995).

Estes estudos centraram-se principalmente, nos problemas relacionados com a produtividade, deixando de lado o ensino, como principal fonte de *stress*. As publicações sobre *stress* em docentes universitários não examinam directamente, a forma como estes ultrapassam o *stress*, nem como recebem apoio para lidar com as diferentes fontes que o provocam.

Constata-se que o ensino está repleto de conflitos e ocupa demasiado tempo, não existindo qualquer recompensa frequente por parte da instituição e, não havendo qualquer tipo de retro-alimentação para o melhorar (Olsen & Sorcinelli, 1992; Sorcinelli, 1992).

As publicações sobre o ensino nas escolas de formação profissional, identificam também o quanto o ensino é *stressante* a esse nível, bem como sublinharam outros problemas relacionados com o mesmo (Feldman & Paulsen, 1994; Menges & Weimer, 1996).

Viloria Marín e Paredes Santiago (2002) assinalaram o significado que o *stress* vivenciado pelos professores universitários no exercício da sua profissão. No seu estudo qualitativo, um professor de uma faculdade, expressa o seu desejo de abandonar a universidade por causa do *stress* subjacente ao ensino a estudantes, que ingressam na universidade por motivos equivocados, carentes de motivação e sem qualquer preparação adequada. As autoras observam, igualmente, que é difícil generalizar, pois nem todos os professores universitários identificaram como maiores fontes de *stress* as relações com os estudantes desorientados ou os problemas que surgem da incerteza do ensino. No seu estudo, os professores universitários preocupam-se mais com a qualidade do ensino e com aquilo que podem fazer para ajudar os estudantes a aprender, a adquirir maturidade e a aperfeiçoarem-se nas suas aulas. Todavia, nem todos os professores universitários acreditam nestes ideais e, por isso, quem sabe, não consideram essas interacções ou situações *stressantes*. Em vez de utilizarem estratégias para ultrapassar o *stress* provocado pela inter-relação constante com os estudantes, estes docentes, em diversos graus, ou focalizam-se no ensino ou focalizam-se nos estudantes.

Muitas das respostas identificadas no estudo Viloria Marín e Paredes Santiago (2002), aparecem nas publicações sobre o ensino eficiente. Todavia, importa perceber que não é somente o uso de estratégias ou de destrezas que ajudam os professores universitários a lidar com o *stress* associado ao ensino. Na realidade, no estudo de Viloria Marín e Paredes Santiago parte do *stress* encontrado na profissão docente pode ser directamente atribuído ao uso de uma pedagogia eficiente que compreende os

métodos construtivistas que implicam uma participação importante e um suporte por parte do estudante.

Como sugerem Viloría Marín e Paredes Santiago (2002), estes métodos podem aumentar as situações imprevisíveis e a perda da rotina nas aulas. Sugerem que os docentes universitários podem estar a utilizar uma pedagogia eficiente, somente para descobrir que esta potencia o *stress*, em vez de melhorar a sua habilidade para o ultrapassar. O factor importante das estratégias deste grupo de docentes é o uso consciente de uma estratégia ou destreza para mudar a sua experiência emocional. Trata-se, portanto, da gestão das emoções que os ajuda a manter o seu interesse a participação com os estudantes. Estes professores, na realidade, utilizam uma série de estratégias de gestão emocional. Para controlar os seus sentimentos, os docentes recorrem selectivamente a estímulos (por exemplo, recordação de relações positivas), redefinem a situação, utilizando definições particulares dos estudantes (por exemplo, se um estudante se aborrece é devido à sua juventude); modificam a sua condição física (por exemplo, respirando fundo); utilizam gestos emocionais (com estudantes, por exemplo, que não têm comportamentos adequados); e utilizam conceitos para comunicar as suas emoções e valores (por exemplo, dizendo que é normal sentirem-se envergonhados, que faz parte da aprendizagem).

A teoria de Goleman (1995) sobre a inteligência emocional aponta na mesma direcção, fazendo finca-pé em muitas das estratégias para ultrapassar o *stress* ou em destrezas para a solução dos problemas.

Otero-López et al. (2006) referem que o *stress* docente fornece um debate aceso e polémico pois quando os docentes descrevem o seu trabalho diário fazem sempre referência aos estados emocionais negativos. A percepção da dificuldade da tarefa de ensinar, a necessidade de equilibrar os esforços com as recompensas obtidas através do trabalho docente e o esgotamento, parecem desenhar uma imagem do professor na qual a experiência parece conformar uma realidade distinta à esperada.

Por conseguinte Ostell (2003) sugere um modelo interactivo do *stress* psicológico da profissão docente no qual intervêm as variáveis situacionais, da pessoa e os efeitos,

numa relação estreita. Assim, os *stressores* potenciais vinculados ao mundo laboral do ensino convertem-se em *stressores* reais se são percebidos como uma ameaça para a auto-estima do docente. A premissa básica é que a maioria das situações não são intrinsecamente *stressantes*, pelo que o *stress* surge da forma como as pessoas percebem e reagem perante essas situações. Assim, para este autor, o *stress* pode representar-se por meio de três círculos que se sobrepõem e que fazem referência às situações, às pessoas e aos efeitos (cf. Figura 13).

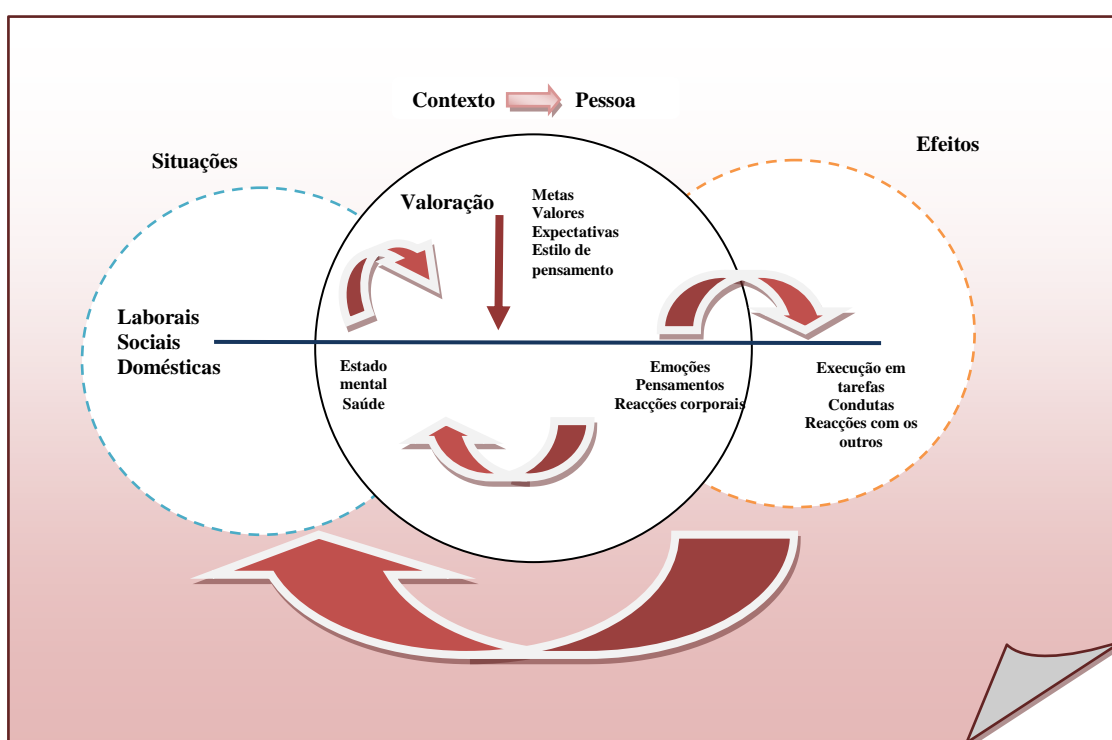


Figura 13. Modelo Interactivo de *stress* psicológico (Adaptado de Ostell, 2003)

Uma análise da Figura 13 possibilita conhecer quais são os elementos e em que medida estes oferecem uma leitura diferente do fenómeno de *stress*. A *pessoa* constitui o factor central de referência no processo de *stress*; por outro lado é necessário atender-se às *situações* que a pessoa enfrenta, que podem ser circunstâncias externas (de origem laboral, social ou doméstica) ou internas (pensamentos, sentimentos e estados de saúde), bem como à relação entre a *pessoa* e as *situações*. Assim sendo, as situações são avaliadas mediante o significado que possuem para o indivíduo e as possibilidades de resposta que a pessoa pode dar em função destas. Quando o sujeito percebe que as circunstâncias ou eventos ameaçam a consecução e objectivos e valores e/ou percebe algum tipo de dificuldade para fazer frente às ditas circunstâncias, desencadeia-se uma

série de *efeitos*, que incluem mudanças internas em pensamentos, emoções e reacções corporais, bem como, mudanças externas na conduta manifesta (por exemplo, execução de determinadas tarefas, interacções sociais). As mudanças internas e externas podem afectar tanto a valoração que a pessoa faz das situações como a ameaça delas percebidas, influenciando na relação indivíduo/meio.

Por fim, ainda observando essa mesma Figura depreende-se que, quando um sujeito reage às situações, age num contexto de regras, valores e exigências particulares que operam para adaptar as suas respostas a essas situações. Por exemplo, a reacção de um professor perante um comportamento inadequado de um aluno na sala de aula, provavelmente será diferente da reacção desse mesmo professor perante o mesmo comportamento de um adolescente em outro contexto, no qual as regras e exigências que operam são diferentes para o professor (por exemplo, um passeio pela montanha com os alunos).

Diversos modelos descrevem os agentes indutores de *stress*, entre eles, o modelo de Cooper (Palmer, Cooper & Thomas, 2001), tal como apresenta a Figura 14. Este modelo focaliza a natureza e o detalhe dos *stressores* do trabalho e os seus resultados individuais e organizacionais. Em seguida, analisar-se-ão os elementos que constituem este modelo.

3.4.1. Factores intrínsecos ao trabalho

Os factores intrínsecos ao emprego descrevem os perigos psicossociais que estão relacionados com a natureza do trabalho e que são experimentados enquanto *stressantes* e/ou envolvem, de alguma maneira, o dano potencial. Com mais frequência do que se julga, há aspectos do próprio trabalho que são perigosos, tais como, baixo valor no/e do trabalho, incapacidade no uso de competências/habilidades, falta de variedade das tarefas e a monotonia no trabalho, a incerteza, a falta de oportunidades para aprender, as elevadas exigências e falta de recursos face às mesmas (Cox et al., 2000).

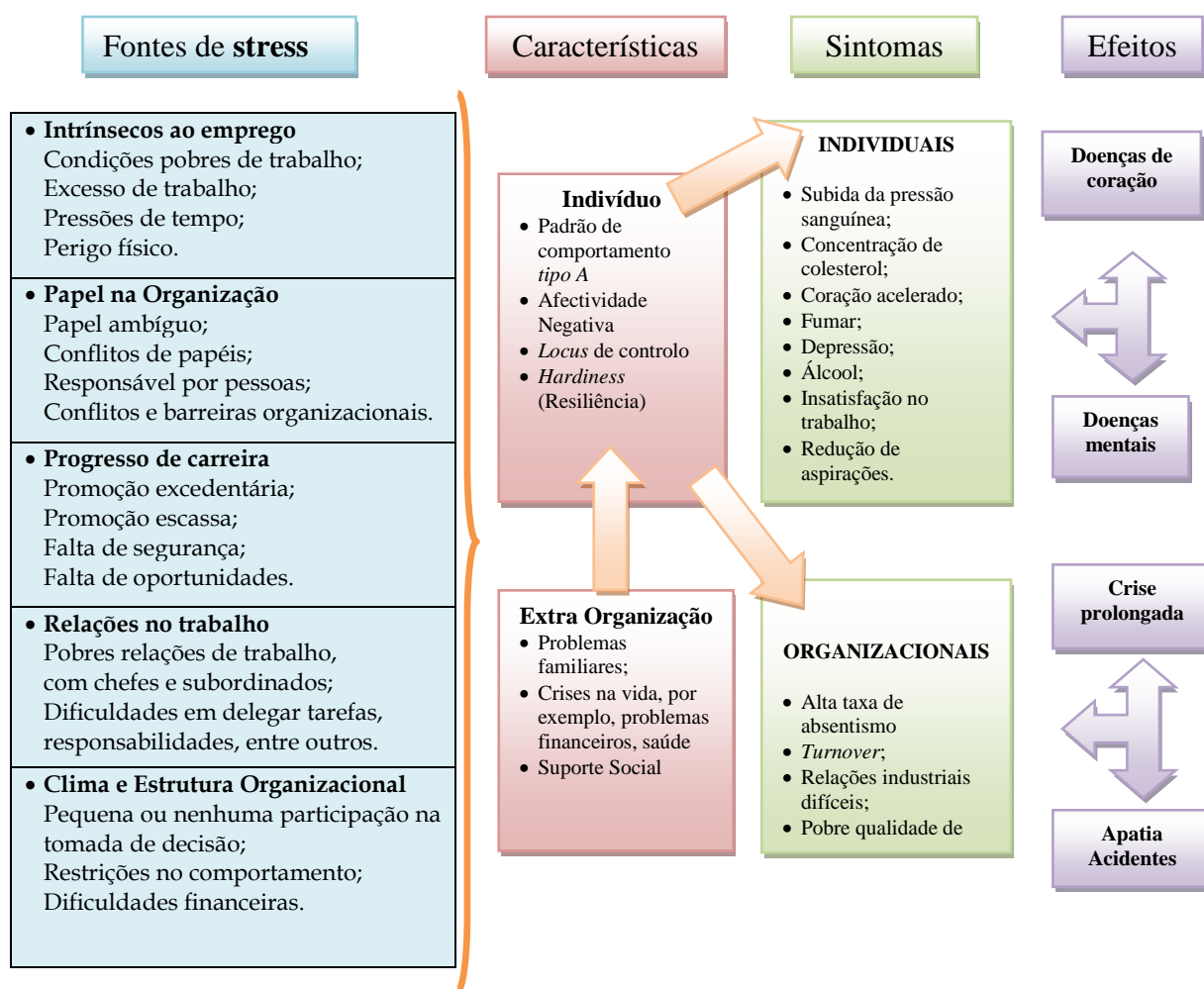


Figura 14. Modelo de Cooper e Marshall
(Adaptado de Arnold et al., 1991 e Michie, 2002)

Kornhauser (1965, cit. por Cox et al., 2000), através de um estudo realizado com trabalhadores, destacou que a saúde mental precária estava directamente relacionada com as condições de trabalho desagradáveis, com a necessidade de trabalhar rapidamente, com os elevados esforços físicos e com as horas de trabalho excessivas e inconvenientes.

O excesso de trabalho deve ser um dos primeiros aspectos a receber atenção e, é claro, que ambos (excesso e/ou falta de trabalho) podem ser problemáticos (Cox, Griffiths, Barlowe et al., 2000). French et al., fizeram uma distinção entre carga de trabalho quantitativa e qualitativa. Ambas foram associadas à experiência de *stress*, sendo a *quantitativa* o exame à quantidade de trabalho a ser feito, enquanto a *qualitativa* o exame e à dificuldade desse trabalho (por exemplo, um trabalho de dinâmica

repetitiva e de ciclo curto é um *stressor* forte e latente que oferece ameaça à saúde física e psicológica).

3.4.2. Papel na Organização

A evidência do papel da organização como *stressor* deve-se a questões como o conflito e a ambiguidade de papéis (Cox et al., 2000), embora o excesso de trabalho, a insuficiência na percepção do papel e a responsabilidade por outros, possam contribuir, igualmente, para o acumular de *stress*.

A ambiguidade do papel caracteriza-se pela confusão sobre os objectivos, numa falta de clareza a respeito das expectativas e numa incerteza geral sobre o espaço e as responsabilidades do trabalho. Esta ambiguidade ocorre quando o trabalhador não dispõe de informação suficiente ou adequada sobre o seu papel na empresa e na realização da tarefa (Smith, Brice, Collins, Matthews & McNamara, 2000).

O conflito do papel ocorre quando é solicitado ao indivíduo que desempenhe um papel que se opõe aos seus valores, ou quando o desenvolvimento de vários papéis se mostra incompatível (Cox et al., 2000).

A responsabilidade por outros é associada ao papel e foi identificada como uma fonte potencial do *stress*. Cox et al. (2000) mostraram que essa responsabilidade para com os outros, comparada à responsabilidade para com as coisas, conduz a um maior risco de doenças do coração. Também constataram que a responsabilidade por pessoas está relacionada com o aumento do consumo de tabaco, pressão de sangue diacrónica e aumento do colesterol.

3.4.3. Progresso na carreira

A precariedade no desenvolvimento da carreira pode ser uma fonte de *stress*, particularmente nas organizações em que há interação entre o desenvolvimento de carreira e a competência ou valor profissionais. Cox et al. (2000) identificaram duas fontes potenciais de *stress* nesta área: a primeira é a falta de segurança no trabalho (acomodação/ conformação e reforma antecipada); a segunda, é a incongruência do *status* (sobrepromoção e/ou a frustração de não ter alcançado o topo da carreira), relacionados com efeitos psicológicos adversos, bem como saúde física precária.

No entanto, Cox et al. (2000) acreditavam que estes indutores podiam levar ao *stress* se os trabalhadores fossem incapazes de adaptar as suas expectativas à realidade e às circunstâncias.

A incerteza no trabalho é também uma fonte de *stress*, particularmente se esta se estender através de um período longo de tempo (Cox et al., 2000). Pode ser expressa de várias formas, tais como: a falta de desempenho e pode, em parte, fazer surgir efeitos de outras características perigosas do trabalho, como por exemplo, a incerteza sobre os comportamentos indesejáveis (ambiguidade do papel) e a incerteza sobre o futuro (insegurança e monotonia no trabalho).

Cox et al. (2000) acrescentam que os trabalhadores mais velhos são particularmente vulneráveis, visto tenderem a atribuir um elevado valor à estabilidade do trabalho.

3.4.4. Relações no trabalho

Existem, no trabalho, pelo menos três tipos de relacionamentos: com os superiores, com os subordinados e com os colegas (Cox et al., 2000).

Diversos autores sugerem que a existência de bons relacionamentos no trabalho é fundamental para a saúde individual e organizacional (Cox et al., 2000). A ausência ou presença diminuta de bons relacionamentos interpessoais encontra-se associada a uma

elevada ansiedade, exaustão emocional, tensão no trabalho e baixa satisfação no mesmo, bem como ao aumento de doenças cardiovasculares.

Uma análise realizada pelo Ministério do Trabalho no Japão em 1987 (Cox et al., 2000) revela que 52% das mulheres entrevistadas tinham experimentado ansiedade e *stress*, sendo a causa principal as insatisfatórias relações interpessoais no trabalho (61%). Analogamente, encontraram trabalhadores que relataram seis vezes mais níveis de *stress* e de doenças relacionadas com o *stress* no trabalho, devido à falta de suporte por parte de colegas e superiores e à elevada carga de trabalho.

3.4.5. Clima e Estrutura Organizacional

Esta fonte de *stress* relaciona-se directamente com os aspectos organizacionais e de gestão que, eventualmente, podem tornar o trabalho *stressante* ou, de forma oposta, contribuir para a satisfação no trabalho.

Estudos realizados com trabalhadores sobre percepções e descrições da organização (Cox et al., 2000) demonstram haver três aspectos distintos da função e Clima da organização: (i) organização como tarefa-meio; (ii) organização como resolução-problema/meio e; (iii) desenvolvimento do ambiente organizacional.

Cox et al. (2000) referem que, se a organização é percebida como sendo fraca em termos ambientais, é associado e induzido um aumento de *stress* nos trabalhadores. Por outro lado, se a organização for percebida como tendo bom ambiente, a relação entre o *stress* e o trabalho é atenuada.

A experiência de baixo controlo no trabalho ou a perda de latitude (baixo poder de decisão) está relacionada com a experiência de *stress*, ansiedade, depressão, apatia e exaustão, baixa auto-estima e aumento da incidência de problemas cardiovasculares (Cox et al., 2000).

Um estudo realizado na Suécia em 244 ocupações, constatou que os homens apresentavam maiores níveis de controlo do que as mulheres (Cox et al., 2000). Os

autores apontam que o aumento do controlo dos trabalhadores sobre o seu trabalho é universalmente benéfico, afirmando que os trabalhadores devem, idealmente, aplicar esforços para planear o seu trabalho, controlar os seus *workloads*¹² e tomar decisões sobre como fazê-lo. Entretanto, acrescentam que a má *condução* do controlo pode ser um indutor negativo de *stress*, através das escolhas envolvidas nas acções de controlo.

A latitude e o controlo da decisão, são importantes na organização do projecto de trabalho, na amplitude da participação e da tomada de decisão, influenciando o próprio trabalho. Entretanto, há outros aspectos associados à participação, como o *status*, que podem também afectar a saúde e o comportamento dos trabalhadores (Cox et al., 2000).

Também Dollard (2001) apresentou um modelo de controlo e regulação do *stress*, que sugere que o grau de autonomia individual (suficiente para ter controlo sobre o nível de trabalho), pode ser importante para controlar o *stress*, e isto porque, ao perspectivar as decisões acerca de quando e de como se executa o trabalho, o indivíduo irá sentir que controla as exigências da tarefa e os seus próprios recursos. O autor acrescenta que aqueles que possuem maior controlo ou autonomia são capazes de adoptar as estratégias que permitam lidar com maior eficácia as exigências do trabalho e, inclusivamente, evitar a elevada carga mental (por exemplo, fluxo de trabalho demasiado alto ou baixo).

3.5. Fontes de *stress* relacionadas com as características pessoais

Lazarus (1999), refere que o *stress* não pode ser previsto sem se estudarem os traços de personalidade e as diferenças individuais, pois estes induzem a forma como as pessoas respondem a um dado estímulo. As características pessoais específicas parecem afectar o grau em que os acontecimentos ou as circunstâncias particulares são percebidos como *stressantes* (Kendall, Murphy, O'Neil, & Bursnall, 2000).

Desde 1940, que se identifica uma lista infinita de variáveis pessoais que, provavelmente, contribuem para a experiência de *stress*. Também se constatou que tais

¹² Excesso de trabalho, elevada carga física e mental.

factores podem mesmo aumentar a susceptibilidade dos indivíduos aos acontecimentos e resultam em experiências ou em emoções negativas (Kendall et al., 2000). Os factores que foram identificados incluem variáveis da personalidade, estilos cognitivos, comportamentais ou afectivos de resposta e acesso aos recursos práticos ou emocionais.

Kendall et al. (2000) mostram que não existe trabalho desencadeador de desordem da personalidade. Contudo, os factores do trabalho podem agravar uma desordem pré-existente de personalidade ou acelerar a sua manifestação. Em alguns casos, a própria desordem de personalidade pode ser um factor *stressante* no trabalho, tais como, os conflitos interpessoais com os colegas e com os supervisores. Estes conflitos parecem estar relacionados com o início de sintomas de *stress* no indivíduo.

Lazarus (1999) clarificou que as pessoas utilizam uma panóplia de estratégias de confronto e mecanismos particulares de confronto eleitos a partir das situações e dos múltiplos factores intervenientes, especialmente das exigências e oportunidades da situação. Apesar de o confronto não ser uma expressão directa da personalidade encontra-se influenciado por traços da mesma, por isso se fala de mecanismos de confronto teoricamente imaturos ou neuróticos (por exemplo, fantasias de evitamento, estados de indecisão, uso de substâncias, auto-culpabilidade e reacções hostis).

3.5.1. Comportamento Tipo A

Em meados da década de 50, Rosenman e Friedman (cit. por Sonnentag & Frese, 2001; Sonnentag, Brodbeck, Heinbokel, & Stolte, 1994) observaram que existia um comportamento-padrão entre os seus pacientes que padeciam de doenças coronárias. Designaram-no de *Comportamento Tipo A* e descreveram-no como uma complexa cadeia de acção-reacção da pessoa, que envolve hostilidade, agressividade, competitividade e constante controlo do tempo.

O comportamento *Tipo A* há muito que é considerado pelos investigadores como uma importante variável individual que explica os efeitos negativos perante situações de trabalho *stressantes*, particularmente com respeito às doenças cardiovasculares.

Enquanto se define o efeito deste tipo de comportamento no coração, é indiscutível a prevalência desta doença, independentemente de outros factores de risco, tais como, a idade, o fumar, a hipertensão e o colesterol (Sonnentag et al., 1994).

De facto, a personalidade na sua origem supõe, desde logo, a ideia de uma pessoa que não deixa de ser o que é, que é a mesma no espaço e no tempo, que mantém a sua identidade para consigo e a diferenciação para com os outros. É interessante saber que podemos relacionar a personalidade à saúde física, pois, para a psicologia analítica ela é a totalidade dos atributos psicológicos, resultante dos distúrbios psíquicos, de várias psicossomáticas (Zuckerman, 1994).

Um estudo efectuado nos anos 50 diferenciou a personalidade do *Tipo A* da personalidade do *Tipo B*. Depois, mais tarde, profundas investigações concluíram que pessoas com personalidade do *Tipo A* (i.e., ambiciosas, agressivas, impacientes) eram mais propensas a ter ataques cardíacos do que as do *Tipo B* (i.e., passivas, flexíveis e depressivas) (Valdés, 1997).

Posteriormente, procurou-se a identificação da característica tóxica do *Tipo A* e concluiu-se que a hostilidade, os ressentimentos, rancores, o cinismo, a falsidade, a inveja, o egocentrismo e o egoísmo são as principais toxinas do tipo da personalidade *Tipo A*. O paradigma do *Tipo A* é referenciado como o executivo masculino, de nível elevado, no apogeu da carreira, entre os 40 e cinquenta e poucos anos. Este é o mais significativo referencial do *Tipo A* de personalidade, mas não é exclusivo. Na massa humana que abunda no planeta há muito mais e em muitas mais situações tipos de personalidade do *Tipo A* (Morán Astorga, 2005b).

Quanto a possíveis ligações entre a personalidade e as doenças, investigações recentes têm trazido resultados diversos e provas de que os indivíduos possuidores de certos traços neuróticos da personalidade, como a ansiedade, as angústias, o pessimismo, a hostilidade, a rigidez com intolerância, a inflexibilidade e a insociabilidade, têm fortes probabilidades de adoecer com certa gravidade aos quarenta e poucos anos. Esta ligação não se dá com nenhuma doença específica, mas com a falta

de saúde em geral, salientando-se as mais correntes psicossomáticas: asma, úlceras pépticas, enxaquecas e doenças cardíacas e cardiovasculares (Sonnentag et al., 1994).

3.5.2. Afecto Negativo

Fonseca (1997) refere que a ansiedade é uma *“manifestação da nossa actividade emocional ou afectiva em que predominam os sentimentos de colorido desagradável: o mal-estar e a apreensão, a preocupação e a expectativa, a inquietude e o desamparo”* (p. 346).

Segundo este autor, a ansiedade é vista como sinónimo de angústia, uma vez que na prática clínica torna-se difícil a sua distinção. A angústia focaliza-se mais num sentimento de constrição, estrangulamento e cansaço, enquanto a ansiedade numa reacção de alerta, de temor vago e indefinido (Fonseca, 1997).

Também Baptista (2000) aponta a existência de duas dimensões independentes que permitem a organização das manifestações ansiosas:

- a) Afectividade positiva – que se refere a cognições de valência positiva;
- b) Afectividade negativa – cognições de valência negativa onde se inserem a ansiedade e a depressão, sendo a principal diferença entre as duas o nível de activação que é muito superior nos quadros ansiosos.

A ideia subjacente a estas duas dimensões assenta nas teorias cognitivas da emoção que propõem que as cognições desempenham um papel importante na etiologia e manutenção dos estados emotivos, nomeadamente na ansiedade. Assim, os indivíduos ansiosos e deprimidos, tendem a possuir informações mais negativas quando comparados com indivíduos menos ansiosos ou não deprimidos (Bradley, Mogg, & Millar, 2000; McWilliams & Cox, 2001).

Esta teoria bio-informacional das emoções, pretende, segundo Baptista (2000) *“integrar os comportamentos observáveis da resposta ansiosa com os aspectos não observáveis de processamento de informação relevantes para a sua organização e controlo”* (p. 93).

Machado (1992) considera a existência de uma ansiedade *exógena*, que surge perante estímulos externos pessoais ou psicossociais. Encontra-se relacionada com o *stress* e a sua evolução raramente inclui ataques espontâneos de angústia; e de uma ansiedade *endógena* que é uma sensação autónoma e relativamente independente de estímulos ambientais que aparece geralmente unida a perturbações metabólicas.

Vários autores procuraram ainda distinguir a ansiedade *Traço* e a ansiedade *Estado* (Bradley et al., 2000; Calvo & Eyesenck, 2000; Fonseca, 1997; Machado, 1992; McWilliams & Cox, 2001). A primeira refere-se a uma tendência para responder com medo e ansiedade em situações mais stressantes revelando por isso, uma constância ou estabilidade trans-situacional e temporal. Trata-se de um estado emocional que se organiza numa espécie de estrutura ou maneira de ser, sendo por isso uma variável da personalidade. A segunda é mais uma diferença individual que se refere a uma reacção de sobrevivência perante uma ameaça indefinida. Refere-se a uma situação actual afectiva, avaliada num determinado momento. Trata-se de um corte transversal na vida do sujeito e, como tal, inclui crises de angústia, estado e reacções de angústia.

Outros autores (Kaplan, Sadock, & Grebb, 1997) referem a existência de dois tipos de ansiedade: (i) ansiedade normal e (ii) ansiedade patológica. A primeira é comum a qualquer ser humano e manifesta-se através de sintomas como cefaleias, palpitações, dores abdominais, entre outros. Trata-se de uma resposta adequada em situações de mudança e de experiências novas. A ansiedade patológica é uma resposta inadequada a dado estímulo, devido à sua intensidade ou duração. Trata-se de uma ansiedade que limita o sujeito no seu comportamento e funcionamento.

Todavia, a ansiedade assume-se como medo patológico quando o indivíduo, por virtude da sua baixa capacidade de adaptação, por aumento de frequência e intensidade dos estímulos ou pela influência de factores disposicionais, manifesta sintomas demasiadamente intensos de ansiedade (García, García, Piñero, & Sánchez, 2001). Neste caso, segundo Fonseca (1997), o medo patológico representa um sinal de alarme ou de defesa.

Montgomery (2000) refere que o limite que pode ser aceite entre a ansiedade normal e a patológica depende, em grande parte, do nível de funcionamento do indivíduo ansioso.

Outros autores procuraram distinguir a *ansiedade* do *medo*, referindo que o medo é um processo cognitivo que envolve um certo receio intelectual de um determinado estímulo ameaçador, enquanto a ansiedade é um processo emotivo e envolve uma resposta emocional a esse receio (Barrondo, Sánchez-Garcia, González, Fernández, & Suárez, 2001). Referem ainda que quando uma pessoa tem ansiedade, experimenta um estado emocional desagradável e subjectivo caracterizado por sentimentos de tensão, nervosismo e sintomas psicológicos como palpitações, tremuras, náuseas, entre outros. O medo é assim activado quando uma pessoa se encontra exposta, física ou psicologicamente a um estímulo que considera ameaçador. Quando este medo fica activo, a pessoa começa a ter sintomas de ansiedade (Barlow, 2000).

Pode-se observar que certas pessoas, independentemente do estímulo apresentado, exibem uma tendência geral para manifestarem respostas negativas. Geralmente, esta tendência chamada de *Afecto Negativo*, foi identificada em alguns estudos, que a referem como um estado negativo que permite ao indivíduo adoptar uma atitude e um comportamento, não obstante a situação. Os investigadores propuseram três mecanismos que descrevem o relacionamento entre o afecto negativo e o *stress* (Kendall et al., 2000):

- a) Uma predisposição para interpretar negativamente as situações;
- b) Uma tendência para processar, selectivamente, a informação que enfatiza os aspectos negativos da situação;
- c) Uma tendência diminuída em controlar activamente o ambiente (Judge & Locke, 1993).

Kendall et al. (2000) identificaram comportamentos-padrão que ocorrem regularmente entre indivíduos que tiveram dificuldade em lidar com exigências da vida. Especificamente, são pessoas cujas interpretações dos acontecimentos são

caracterizadas pela sobre-generalização, o pessimismo, a atribuição de culpa e as ideias rígidas ou inflexíveis, podendo mais facilmente, experimentar *stress*. Estes comportamentos são responsáveis pelo início da depressão e de um mal-estar significativo.

O *stress* poderá provocar, entre outras emoções, medo e o *stress* crónico, transformando o medo em ansiedade, que se caracteriza por um estado de alerta intenso e inespecífico, que poderá tirar a vontade de viver e de desfrutar a vida. A ansiedade tem a sua origem no desequilíbrio neuroquímico que provoca o mecanismo psiconeurofisiológico próprio do *stress*. A ansiedade é um estado psicofisiológico de carácter difuso, que leva o indivíduo a viver um medo, uma dissonância quando percebe uma ameaça provável, real ou imaginária. Supõe viver uma sensação de espera, de alerta constante, de inquietude, de preocupação, de impaciência e de irritabilidade. A ansiedade poderá facilmente transformar-se em angústia e pânico.

3.5.3. Locus de Controlo

Os investigadores são unânimes em aceitar que o *Locus de Controlo* influencia a forma como se vivencia um *stressor* (Berry, 1998). Assim, os indivíduos com *locus* de controlo interno, são menos receptivos ao *stress* relacionado com o trabalho, do que aqueles que possuem um *locus* de controlo externo. Os autores sugerem que os indivíduos com *locus* de controlo interno, beneficiam de maior apoio e suporte social, porque sentem maior controlo pessoal sobre os acontecimentos diários, do que os que possuem *locus* de controlo externo.

Em 1966, Rotter (cit. por Barros et al., 1993) define deste modo o controlo interno e externo:

Quando o reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma acção sua, mas não estando completamente dependente dessa acção, então, na nossa cultura é tipicamente percebido como resultado da sorte, do acaso, do destino ou sob o controlo de outros poderosos, ou como imprevisível, dada a grande complexidade de forças que

o rodeiam. Quando o acontecimento é interpretado deste modo por um indivíduo, designamos isto como uma crença no controlo externo. Se a pessoa percebe que o acontecimento depende do seu próprio comportamento ou das suas características relativamente permanentes, apelidamos isto como uma crença no controlo interno (p. 12).

Deste modo, pode-se dizer que um indivíduo com o *locus* de controlo interno é aquele que tem a percepção ou a crença de que controla a situação ou o reforço e, por isso, tende a interpretar os acontecimentos como o resultado das suas próprias acções, enquanto o detentor de um *locus* de controlo externo sente que não controla os acontecimentos ou que os resultados não dependem do seu comportamento e, por isso, tende a percebê-los como resultantes de factores alheios a si mesmo, como outros poderosos, sorte ou acaso. Deste modo, o interno normalmente aceita louvores pelos sucessos e críticas pelos fracassos, enquanto o externo não aceita.

O *locus* de controlo é uma variável sócio-cognitiva que afecta o comportamento, não uma tipologia. Embora varie em função de determinados factores (por exemplo, idade, circunstâncias da vida) é uma tendência mais ou menos dominante do indivíduo, de contrário, pouco significado psicológico teria. Consequentemente, as suas dimensões internalidade – externalidade também não são uma tipologia, não se trata de um tudo ou nada, mas sim de uma tendência dentro de um *continuum*.

Rotter (1966, cit. por Barros et al., 1993) descreve um indivíduo interno do seguinte modo:

O indivíduo que possui uma forte crença de que pode controlar o seu próprio destino, é provável que: esteja mais atento aos aspectos do meio ambiente que fornecem informações úteis para o seu futuro comportamento; procura melhorar as suas condições ambientais; atribui maior valor às competências ou reforços de realização e se sinta geralmente mais interessado com as próprias capacidades, particularmente com os seus sucessos; se mostre mais resistente às tentativas subtis para o influenciar (p. 25).

Para Travers e Cooper (1997), uma pessoa que possui um *locus* de controlo interno acredita que controla os resultados das suas acções aceitando as responsabilidades e/ou consequências das mesmas. Ainda, uma pessoa com um *locus* de controlo interno possui maior capacidade de modificar o seu comportamento segundo as consequências positivas ou negativas dos seus actos. Isto conduz-nos ao facto de que uma pessoa com *locus* de controlo interno acredita que pode modificar o seu comportamento maximizando as consequências positivas e minimizando as negativas.

Travers e Cooper (1997) caracteriza os indivíduos com um *locus* de controlo externo como sendo aqueles que acreditam que as consequências do seu comportamento estão ligadas a questões de sorte, acaso ou destino, concluindo que um indivíduo com um *locus* de controlo externo é menos capaz de modificar o seu comportamento tendo em conta os resultados e/ou consequências das suas acções, sentindo que o que fazem não tem importância.

Vários estudos realizados indicam que os indivíduos com *locus* de controlo externo tendem a ser mais ansiosos, agressivos, dogmáticos, menos confiantes, menor auto-estima do que os indivíduos com *locus* de controlo interno, estes por sua vez mostram-se mais auto-confiantes (Lourenço & Barros, 1997).

No domínio educativo a maior parte dos estudos sobre o *locus* de controlo é dedicada aos alunos, mais particularmente à sua relação com o sucesso escolar. Contudo, existem alguns estudos dedicados a professores, quer estudando os professores em si mesmo (as suas características pessoais), quer a sua relação com os alunos (Barros et al., 1993)

Barros et al. (1991), relacionaram o *locus* de controlo de um grupo de professores estagiários (em início de carreira) com outro grupo de professores em exercício (com mais ou menos de 5 anos de exercício). Os professores com menos de 5 anos de exercício mostraram-se um pouco mais externos que os professores estagiários, enquanto os professores com mais de 5 anos de exercício eram, significativamente, mais internos do que os com menos de 5 anos de exercício e do que os estagiários, apresentando, os mais experientes na profissão, um grau elevado de internalidade.

Confrontaram, também, os professores primários com os do ensino secundário e não encontraram diferenças significativas, embora os primários se tivessem apresentado como um pouco mais externos.

Nesta linha de investigação Barros et al. (1991), com o intuito de conhecerem a personalidade cognitiva do professor através do construto *locus* de controlo, realizaram um estudo com professores do ensino preparatório e secundário, onde confrontaram o *locus* de controlo dos mesmos com as variáveis tempo de serviço e nível de ensino. Concluíram que as professoras se mostraram mais externas que os professores; relativamente à idade, os resultados não se mostraram significativos, embora se verificasse um aumento da externalidade à medida que aumentava a idade. No que diz respeito ao tempo de serviço e ao nível de ensino, não se encontraram diferenças significativas entre os professores que leccionam há mais ou menos tempo. Por último, quanto ao nível de ensino, não se encontram diferenças significativas entre os professores dos ensinos primário e secundário.

Barros et al. (1991) analisaram a relação entre a motivação para a realização e o *locus* de controlo num grupo de 235 professores do 1º, 2º ciclos e secundário, já que algumas das características de um sujeito com motivação para a realização são comuns às de um sujeito com um *locus* de controlo interno. Para testarem a sua hipótese aplicaram a escala Internalidade – Externalidade de Rotter, o IPC de Levenson (*Internal, Powerful others and Chance*) e a escala de Brewin, que consiste em 22 itens que avaliam a responsabilidade pelos resultados positivos e a responsabilidade pelos resultados negativos. Os resultados revelaram a existência de uma correlação significativa entre a sub-escala internalidade de Levenson e a motivação para a realização, i.e., os professores que possuem um *locus* de controlo interno também possuem uma alta motivação para a realização. Contudo, a internalidade, medida através da escala de Rotter, não apresentou relação com a motivação para a realização. A explicação avançada pelos autores é que a escala de Rotter só contém três itens relacionados com a situação escolar, o que poderia ter influenciado os resultados.

A satisfação dos professores também se encontra relacionada com o *locus* de controlo. Parece que os professores mais satisfeitos são mais internos, têm um maior

sentido de eficácia pessoal e de responsabilidade pelos resultados positivos e, ainda, um maior índice de satisfação na vida em geral (Barros et al., 1993). Estes resultados foram obtidos através de uma amostra de 308 professores, dos quais 151 eram do 1º ciclo e 157 do 2º e 3º ciclos, sendo 62 do sexo masculino e 246 do feminino. Foram administrados os seguintes instrumentos: (i) Escala de *Locus* de Controlo para professores de Bein, Anderson e Maes; (ii) Escala de Eficácia do Professor de Gibson e Dembo; (iii) Escala de Responsabilidades pelos resultados positivos e negativos de Guskey; e finalmente; (iv) Escala de satisfação com a vida de Diener.

Com o objectivo de avaliar as características psicométricas de uma versão portuguesa da Escala de *locus* de controlo de Rotter, Barros et al. (1993), conduziram um estudo no qual participaram 235 professores do ensino básico e secundário e 132 alunos dos três primeiros anos do curso de Psicologia da Universidade do Porto. Conjuntamente com a escala de Rotter foi aplicada a escala IPC de Levenson (*Internal, Powerful others and Chance*). Os resultados indicaram que a escala de Rotter se correlacionava significativa e negativamente com a pontuação da internalidade da escala de Levenson e, positivamente, com a pontuação de crença no poder dos outros e na sorte. Constataram ainda, que o género feminino é significativamente mais externo que o masculino.

Segundo Norton (1997), o *locus* de controlo é uma componente essencial da prática reflectiva dos professores e um predictor significativo do pensamento reflexivo. Norton conduziu um estudo que tinha como objectivo analisar a relação entre o pensamento reflexivo dos professores e o *locus* de controlo. A amostra era constituída por 12 professores, à qual foi administrada uma escala de *locus* de controlo para professores e o *The Pedagogical Language Acquisition & Conceptual Development Taxonomy of Teacher Reflective Thought*, sendo ainda realizadas entrevistas aos professores. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva entre o pensamento reflexivo e o *locus* de controlo ($r=0,096$; $p < 0,05$). Isto é, os professores que possuem um *locus* de controlo interno são aqueles que se questionam acerca dos motivos, métodos e consequências da sua prática educacional e que tentam modificar alguma coisa.

3.5.4. *Hardiness* (Resiliência)

O conceito de *hardiness* aproxima-se do conceito de *resiliência*, ou seja, um indivíduo com esta capacidade, reage com conformidade às situações que lhe são colocadas, com base numa atitude optimista perante a vida, com um elevado auto-conceito e auto-estima, conseguindo assim, manter um equilíbrio saudável antes e depois das situações *stressantes*. Supera as dificuldades diárias, tendo em conta os seus recursos e dificuldades, promovendo uma resposta controlada e organizada (Barros, s/d).

Em Psicologia, o estudo do fenómeno da resiliência é relativamente recente e tem vindo a ser pesquisado há pouco mais de vinte anos. Mas, apenas nos últimos cinco anos os encontros internacionais têm trazido este construto para discussão. A sua definição, todavia, não é clara nem tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia, consideradas as complexidades e as multiplicidades de factores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenómenos humanos.

A resiliência e a invulnerabilidade não são termos equivalentes, tal como afirmam Zimmerman e Arunkumar (1994), muito embora sejam amplamente utilizados como sinónimos. Segundo estes autores, a resiliência refere-se a uma habilidade para superar adversidades, não significando que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade. Apesar destas considerações, é esta versão inicial de resiliência como sinónimo de invulnerabilidade frente às adversidades, que tem vindo a orientar a produção científica de muitos investigadores da área, dando lugar à construção de um conceito que define a resiliência como um conjunto de traços e de condições que podem ser reificados e replicados (Martineau, 1999).

As referências à resiliência aparecem, quase sempre, associadas à presença/ausência de risco (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996). Algumas destas referências ao termo resiliência, têm uma conotação positiva, enquanto a palavra *risco* aporta, além do estigma negativo da própria categoria, possibilidades de variabilidade e de interpretações vagas no uso que tem sido dado pelos teóricos, pesquisadores e clínicos.

Rutter (1993) procurou mostrar a associação entre o risco e a resiliência, utilizando exemplos de pesquisas do campo da medicina, de resistência a doenças, procurando exemplificar a relação entre os dois conceitos no campo psicológico. Segundo ele, três pontos devem ser considerados nesta relação. Em primeiro lugar, a resiliência não está no facto de se evitar experiências de risco e apresentar características saudáveis ou ter boas experiências; em segundo lugar, os factores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos de desenvolvimento, como mostra o exemplo dado por Rutter (1987, cit. por Barros et al., 1993):

Uma criança em idade escolar, perante uma situação de stress, tal como ser hospitalizada, será considerada em menor risco, porque provavelmente terá capacidades cognitivas de manter outros relacionamentos durante o período de separação da família e entender por que a sua admissão foi necessária, do que uma criança em idade pré-escolar (p. 126).

E, em terceiro lugar, é necessário focar os mecanismos de risco e não os factores de risco, pois o que é risco numa determinada situação pode ser protecção numa outra. Assim, Rutter (1993) exemplifica esta premissa com os resultados de um estudo longitudinal realizado na Califórnia por Elder, em 1986, o qual demonstrou que jovens provenientes de famílias de baixo nível socio-económico, ao entrarem cedo nas Forças Armadas, puderam continuar o seu processo educacional, adiaram as possibilidades de casamento precoce, estabeleceram vários contactos, enquanto para um grupo de jovens de classe social mais abastada, a experiência foi disruptiva, pois interromperam as suas carreiras, o que interferiu negativamente nas suas vidas familiares.

Este exemplo parece demonstrar a plasticidade do conceito de risco, além de servir de alerta aos pesquisadores da questão sobre o perigo que se incorre ao considerar eventos isolados como factores de risco, o que muitas vezes é feito de forma arbitrária.

Sendo assim, focar isoladamente um evento de vida e atribuir-lhe a condição de adversidade, tanto no caso de um indivíduo como de um grupo, não parece ser a melhor maneira de se abordar a questão. Por isso, uma análise criteriosa dos processos ou mecanismos de risco parece imprescindível para que se possa ter a dimensão da

diversidade de respostas que podem ser observadas, sobretudo quando se trata de riscos psicossociais ou riscos sócio-culturais.

De qualquer modo, o risco implica uma alta probabilidade de consequências negativas, enquanto a resiliência seria o resultado positivo. Os autores Cowan et al. (1996) definem a resiliência (na sua associação com o risco) como processos que operam na presença de risco para produzir consequências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência de risco.

Rutter (1993) sublinha que a resiliência é o processo final dos processos de protecção que não eliminam o risco, mas encorajam o indivíduo a envolver-se na situação efectiva de risco. Mais tarde, este mesmo autor aponta vários avanços conceptuais e metodológicos que têm sido feitos no campo das pesquisas sobre o risco. Dos mais importantes citados por ele, é necessário considerarmos: (i) os diferentes mecanismos envolvidos na relação pessoa-interacção com o ambiente; (ii) as diferenças individuais na percepção das situações de *stress*; (iii) os mecanismos de protecção nas situações de *stress* e; (iv) as reacções em cadeia indirectas que ocorrem ao longo do tempo.

Todavia, não é possível investigar a resistência ao *stress* e à adversidade ou resiliência, sem antes verificarmos a presença de experiências que apresentam riscos crescentes ao desenvolvimento (Rutter, 1999).

Como temos vindo a verificar, nos dias de hoje, o *stress* é um factor inevitável nas nossas vidas e tem sido vulgarmente usado para explicar uma diversidade de questões. Numa visão subjectiva do fenómeno, pode-se dizer que dependendo da percepção que o indivíduo tem da situação, da sua interpretação do evento *stressor* e do sentido a ele atribuído, teremos ou não a condição de *stress*. Por exemplo, a mesma situação de vida pode ser experienciada por um indivíduo como perigo, enquanto outro a percebe como um grande desafio.

Assim como acontece com o conceito de risco nos estudos sobre resiliência, o conceito de *stress* também se refere a experiências de vida negativas. Alguns pensadores

da resiliência utilizam os dois conceitos simultaneamente, o que dificulta a distinção entre ambos. Entretanto, nota-se que o termo *stress* aparece quase sempre acompanhado por palavras como situações ou circunstâncias, indicando condições temporárias ou transitórias ligadas a eventos de vida.

A contrapartida do *stress* é o conceito de *coping*, pelo que aparecem lado a lado constantemente nas pesquisas sobre resiliência. Parece ser mais um dos vários dualismos entre os pólos positivos e negativos que permeiam o conceito de resiliência, sendo que neste caso, o *stress* é o pólo negativo e *coping*, o positivo.

Pinheiro (2004) refere que o *stress* tem sido reconhecido como um aspecto inevitável da condição humana e é o *coping* que faz a diferença nas reais consequências do mesmo.

Os trabalhos de Lazarus (1999) têm sido de grande influência na questão do *coping*. A definição deste autor que tem sido utilizada em diferentes pesquisas é que se trata de um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados com o objectivo de lidar com as exigências específicas, internas ou externas, que surgem nas situações de *stress* e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais.

Os estudos mais recentes sobre *stress* têm investigado as consequências deste com certa ênfase nos comportamentos de *coping* que podem aliviar os aspectos negativos destas situações. Muitas questões têm sido feitas sobre o que estaria envolvido no fenómeno da resiliência no que tange ao *coping bem-sucedido* diante de situações de *stress*.

Numa das mais recentes revisões de Rutter (1993) sobre as pesquisas na área de *stress*, afirma que é muito importante lembrar que tanto o *stress* como o *coping*, devem ser considerados nos seus diferentes níveis: social, psicológico e neuroquímico. Cada um destes níveis oferece diferentes perspectivas que se complementam entre si. Luthar, Cicchetti e Becker (2000) propuseram que as discussões sobre a resiliência deveriam apresentar e definir claramente os domínios específicos de *coping*, nas esferas social,

emocional e académica e que deveriam ser delimitados os tipos de resiliência: resiliência social, resiliência emocional e resiliência académica. Outros autores reforçam que o indivíduo pode ser resiliente numa dessas áreas, mas nada garante que ele o será em todas (Hutz, Koller, & Bandeira, 1996).

De uma maneira geral, o conceito de *coping* tem-se apresentado, frequentemente, acompanhado de palavras como: habilidades, estratégias, comportamentos, estilos, respostas ou recursos. A metodologia utilizada no seu estudo envolve, na maioria das vezes, instrumentos denominados *checklists*, entre outros inventários ou escalas. Segundo Coyne e Gottlieb (1996), apesar das centenas de investigações que têm sido feitas nos últimos quinze anos, o uso convencional destes instrumentos oferece uma visão distorcida e incompleta de *coping*. Estes autores fazem uma análise crítica da questão afirmando que alguns aspectos importantes do conceito de *coping* têm sido ignorados, tais como:

- a) O *coping* antecipatório, ou seja, estratégias que o indivíduo utiliza antes da ocorrência de determinadas situações de *stress* e que podem até determinar a ocorrência ou não da situação de crise;
- b) A exclusão de hábitos ou comportamentos automáticos do domínio do *coping* — embora em alguns casos estas estratégias se tenham mostrado eficientes, não são propriamente incluídas no conceito de *coping*;
- c) Outros factores que têm mais a ver com a visão do mundo, também não são considerados na sua influência sobre o *coping*, como, por exemplo, os estilos de relacionamento interpessoal do indivíduo ou os tipos de relacionamento que têm sido cultivados antes da situação de *stress*.

Os autores mencionados concluem que o conceito de *coping* é por demais amplo e requer uma metodologia fiel ao modelo transaccional de *stress* e *coping*, pois um grande número de factores interfere entre o que ocorre numa situação natural e aquilo que é reportado na aplicação dos *checklists*, fazendo com que as interpretações dos mesmos sejam inconsistentes.

Outros autores reforçam também essa crítica e afirmam que os avanços na compreensão da eficácia de *coping* devem ir além da simples contagem de respostas relacionadas às consequências positivas (Gore & Eckenrode, 1996), sugerindo que os factores contextuais deveriam ser incorporados nas análises em questão.

Gore e Eckenrode (1996) argumentam que a maioria das pesquisas sobre o *coping* não considera o contexto social e as influências das relações sociais nas escolhas das estratégias de *coping*, bem como o impacto de determinados comportamentos de *coping* nas relações sociais. Os mesmos autores sugerem que a perspectiva de curso de vida deve ser utilizada nos estudos de *stress* e *coping* para que possamos ir além dos efeitos imediatos de experiências *stressoras*. Pelo facto dos conceitos de *stress* e de *coping* estarem intimamente ligados ao construto da resiliência, estas considerações metodológicas são de extrema relevância para pesquisas futuras nessa área.

Por outro lado, contrastando o conceito de resiliência com o afecto negativo, a resiliência é um termo dado a um conjunto particular de características da personalidade que foram identificadas entre as pessoas que parecem lidar bem com o *stress* (Kendall et al., 2000). Os indivíduos *resilientes* acreditam que podem influenciar o seu ambiente, estando profundamente envolvidos ou cometidos nas actividades do seu dia-a-dia, encarando a mudança como um desafio.

Por exemplo, um estudo feito por Kendall et al. (2000) com homens de negócios, de nível sócio-económico superior, concluiu que os executivos que experimentam situações altamente *stressantes* e que evidenciam resiliência, demonstraram, significativamente, menor tendência à doença, do que aqueles não resilientes. Posteriormente, os autores sugerem que os indivíduos resilientes relatam níveis mais elevados de satisfação no trabalho, reduzidas queixas somáticas, menor depressão e menor ansiedade comparativamente aos indivíduos não resilientes.

Em suma, podemos dizer que para além das fontes de *stress* associadas ao trabalho e às características pessoais, existem igualmente os *stressores* ocupacionais que são analisados numa perspectiva mais ampla. Assim sendo, a *European Commission* (cit. por Levi & Levi, 1999) categoriza em três tipos os *stressores* ocupacionais:

- a) *Factores físicos*, tais como o ruído, calor, humidade, vibração, condições ergonómicas precárias do trabalho ou trabalho excessivo, com substâncias tóxicas ou perigosas. Os *stressores* relacionados com a tarefa aparecem quando esta inclui a pressão do tempo, a sobrecarga do trabalho, elevada complexidade e trabalho monótono (Levi & Levi, 1999; Miner, 1992).
- b) *Factores psicológicos e sociais*: os indivíduos que realizam trabalhos que envolvem a exposição ao sofrimento, à doença ou ao ferimento humano (por exemplo, nos serviços sociais, reabilitação, emergências e nos serviços médicos), ou funcionários que se encontram perante a ameaça de perigos físicos ou em ameaças de violência (por exemplo, polícias, seguranças), sofrem exigências emocionais graves (*Burnout*¹³) (Buys & Kendall, 1998; Kirkcaldy & Shephard, 2001; Koleck, Bruchon-Schweitzer, Thiébaut, Dumartin, & Sifakis, 2000). As respostas agudas de *stress* focalizam-se, segundo Michie (2002), nos *sentimentos* (por exemplo, ansiedade, depressão, irritabilidade, fadiga), no *comportamento* (por exemplo, isolamento, agressividade, tristeza, desmotivação) e nos aspectos *cognitivos* (por exemplo, dificuldades de concentração e de resolução de problemas). Os *stressores* sociais, por sua vez, expressam-se em pobres interações sociais com os supervisores e ou colegas de trabalho, incluindo longas horas de trabalho e fora de horas (Sparks, Cooper, Fried, & Shirom, 1997), conflitos interpessoais no local de trabalho, assédio (sexual) e discriminação (Zapf, Knorz, & Kulla, 1996);
- c) *Factores de gestão*: tais como, os objectivos e valores na empresa, boa comunicação, papéis bem valorizados dentro da organização, prioridades claras, nível equilibrado de responsabilidade e autoridade, bom relacionamento com colegas e superiores, trabalho claro e decidido, um ambiente de trabalho seguro (Levi & Levi, 1999). A mudança organizacional (fusão, recessão ou a

¹³ *Burnout*: Oubiña, Calvo e Fernández-Ríos (1997) referem que foi Freudenberg quem usou este termo para descrever, principalmente, um estado de exaustão física e emocional cujas características eram aplicadas, na maior parte dos casos, em profissionais de saúde e serviços sociais. Entretanto, hoje em dia, há uma tendência em considerar o burnout como uma prescrição específica do *stress* ocupacional ou uma subclasse dos efeitos do stress nos indivíduos, embora a sua prevalência surja nos serviços de saúde e de reabilitação.

execução e implementação de novas tecnologias) pode também ser considerada como um *stressor* (Sonnentag & Frese, 2001), porque pode estar associada a outros, tais como a insegurança no trabalho, falta de cumprimento de prazos, conflitos, entre outros. Segundo Wilkins e Beaudet (1998) a tensão no trabalho, definida, enquanto medida de contrapeso entre as exigências psicológicas do trabalho e a quantidade de controlo, poder ou de tomada de decisão, é considerada como a componente-chave do *stress* no trabalho.

Existem muitas maneiras de categorizar as condições de trabalho que constituem um potencial *stressor*. São várias as obras e autores que listam os *stressores* existentes. No entanto, optou-se por citar Levi e Levi (1999), pela simplicidade na exposição das dimensões do trabalho. Estes autores consideram a existência dos seguintes *stressores* ocupacionais:

- a) *Aspectos temporais do dia de trabalho e do próprio trabalho*, tais como: (i) trabalho por turnos; (ii) horas excessivas e não desejadas fora do tempo estipulado; (iii) dois trabalhos; (iv) trabalho pago à hora (mecanismo do pagamento que influencia o ritmo); (v) o ritmo rápido do trabalho, particularmente na presença de vigilante; (vi) tempo e prazo do trabalho; (vii) programação de ciclos de trabalho e de descanso; (viii) variação na carga de trabalho e (x) interrupções;
- b) *Índice de trabalho (à excepção dos aspectos temporais)*, tais como: (i) trabalho fragmentado, repetitivo, monótono com baixa variedade de *skills*/habilidades; (ii) falta de autonomia, independência, influência, controlo; (iii) falta de utilização dos *skills* existentes; (iv) falta de oportunidade e de aprendizagem; (v) falta de estimulação e de concentração mental; (vi) incerteza das tarefas ou das exigências; (vii) conflito nas tarefas ou nas exigências e; (viii) recursos insuficientes face às exigências do trabalho e/ou às responsabilidades adjacentes (por exemplo, habilidades, maquinaria, estrutura organizacional).
- c) *Factores interpessoais – grupo de trabalho*, tais como: (i) oportunidade de interagir com os colegas de trabalho (durante o trabalho, durante pausas, após o trabalho); (ii) tamanho e coesão do grupo de trabalho; (iii) reconhecimento do

desempenho do trabalho dentro do grupo; (iv) suporte social; (v) suporte instrumental; (vi) trabalho equitativo e (vii) assédio;

d) *Factores interpessoais – supervisão*, tais como: (i) participação na tomada de decisão; (ii) reconhecimento do supervisor; (iii) *feedback* do seu trabalho por parte do supervisor; (iv) proximidade da supervisão; (v) suporte social; (vi) suporte instrumental; (vii) trabalho equitativo e (viii) conflitos;

e) *Condições organizacionais*, tais como: (i) tamanho; (ii) tipo de estrutura organizacional (iii) estatuto e papel na organização; (iv) sector da organização; (v) prestígio do trabalho; (vi) estrutura organizacional imprecisa (linhas de responsabilidade, base organizacional, conflito do papel e ambiguidade); (vii) procedimentos nocivos e (viii) políticas discriminatórias (por exemplo, recrutamentos, carreiras e remunerações).

Perante estes *stressores*, a relação entre família e trabalho e o suporte social surgem como aspectos de particular importância na medida em que são igualmente vistos como potenciadores do *stress* profissional.

Wilkins e Beaudet (1998) referem que o trabalho gera apenas uma parte do *stress* total. Além dos *stressores* no trabalho, os trabalhadores experimentam, nos mais variados meios e situações sociais, outro tipo de *stressores*, como por exemplo, o conflito entre o trabalho e a família (Frone, 1999).

Muchinsky (1997) estabelece conexões entre as duas esferas trabalho e família, descrevendo, em três tópicos, os modelos de investigação e de discussão acerca desta dimensão:

a) *O modelo do Spillover*, que afirma que há uma similaridade entre o que ocorre no ambiente de trabalho e o que ocorre no ambiente da família. Propõe que as experiências de trabalho influenciam a pessoa, ou seja, os comportamentos, as atitudes e as tensões assumidos no quadro do desenvolvimento do trabalho são transportados para o ambiente familiar. Em geral, *spillover* é uma noção de

inter-relacionamentos positivos entre o trabalho e as variáveis da família, por exemplo, satisfação no trabalho, regras da família, entre outros;

- b) *O modelo da compensação*, que contrasta, frequentemente, com o modelo *Spillover*, propõe um relacionamento inverso entre o trabalho e a família. Supõe que as pessoas fazem ajustamentos, através de maiores investimentos num destes dois contextos, de forma a compensar as falhas no outro. Assim, as privações experimentadas no trabalho são preenchidas e compensadas por actividades fora do trabalho;
- c) *O modelo da segmentação* propõe que as esferas do trabalho e fora dele sejam distintas. Um indivíduo pode ter sucesso numa, sem que isto tenha qualquer influência na outra. As duas esferas existem paralelamente e os seus fins práticos são separados. Esta separação no tipo, no espaço ou função, permite à pessoa conduzir activamente a sua vida. A perspectiva dominante é a de que a família é intimidade e empatia, enquanto o mundo do trabalho será impessoal e instrumental.

Após a apresentação dos modelos que caracterizam as relações entre estas duas dimensões (casa/trabalho), podemos concluir que este *stressor* deverá ser incluído nos *stressores* ocupacionais, pois somente os que trabalham é que o podem experimentar, tal como refere Frone (1999).

O suporte social é geralmente definido como a disponibilidade das pessoas para com um indivíduo, que assim se sente estimado e reconhecido enquanto pessoa (Korkeila, 2000).

Por sua vez, Campos (1996) diz-nos que o conceito de *rede social* se refere às características estruturais dos relacionamentos sociais mantidos por um indivíduo, por um grupo ou por uma comunidade. O conceito de *suporte social* é mais preciso e diz respeito aos papéis dos relacionamentos sociais e à forma como contribuem para a manutenção e a melhoria do bem-estar individual.

Campos (1996), em estudos realizados nos anos 70, observou que quando as pessoas são expostas a situações *stressantes* no trabalho em interacção com todo o contexto de suporte social, não mostram as mudanças negativas na saúde, que são evidentes naqueles que enfrentam tais situações, nas condições de isolamento social. Observou, portanto, que as pessoas que experimentam situações *stressantes* podem usar o suporte social como um filtro perante consequências físicas e psíquicas. A força dos relacionamentos sociais depende, fundamentalmente, dos processos de informação, i.e., quando o indivíduo é incapaz de interpretar adequadamente os sinais e a informação que advém dos seus relacionamentos sociais fica em desvantagem e é vulnerável às situações ambientais.

O autor conclui que as mudanças no ambiente social podem alterar a resistência da pessoa à doença. De acordo com este autor, em ambientes sociais muito desorganizados, os indivíduos sofrem de confusão, fraca percepção ou, em outras ocasiões, incapacidade de resposta a estímulos. Face a uma situação *stressante*, os factores externos são determinantes para o indivíduo. Quando não existem nem recursos nem relacionamentos sociais, ou perante a inexistência de informação que possa corrigir os desvios resultantes da situação, surgem, consequentemente, os problemas de saúde.

Há evidências sobre o facto do suporte social ter um efeito positivo na saúde mental (Korkeila, 2000), particularmente, quando a pessoa está sob *stress*. A pressão negativa ou a interacção com redes sociais *stressantes* pode acarretar efeitos negativos na saúde de um indivíduo.

De acordo com Korkeila (2000), Langford sugere que foi estabelecida uma relação positiva entre o suporte social e a saúde e conclui que, em amostras clínicas, existe melhor aceitação face à doença quando existe suporte social, do que quando este é inexistente.

Há dois modelos que relacionam a depressão com o suporte social. Um defende que a falta de suporte social aumenta directamente o risco de depressão, enquanto o outro, acredita que o risco de depressão aumenta se o suporte social não estiver

presente como *amortecedor* dos efeitos de *stress* (Korkeila, 2000). A maioria dos estudos suportou a ideia do efeito directo da falta de suporte social na depressão.

Sonnentag e Frese (2001) descrevem pesquisas que sugerem que: (i) os indivíduos que trabalham em equipas, experimentam maior bem-estar do que aqueles que trabalham individualmente ou numa pseudo-equipa; (ii) a coesão do grupo e o clima favorável nas equipas, estão associados ao bem-estar dos membros das mesmas; (iii) os factores do grupo de trabalho, tais como, a segurança psicológica, ou a eficácia colectiva (Bliese & Britt, 2001; Schaubroeck, Lam, & Xie, 2000), podem proteger contra os efeitos negativos dos *stressores*.

Em suma, pode-se dizer que são muitas as classificações que foram propostas sobre as estratégias para ultrapassar o *stress*, por exemplo, as tácticas de comportamento que ajudam a ultrapassá-lo, podem estar dirigidas para a gestão ou modificação do problema que causa a aflição, ou para o controlo da reacção emocional provocada pelo problema. No primeiro, reconhece-se como tácticas para ultrapassar o *stress*, centradas no problema e, no segundo, tácticas para ultrapassar o *stress*, centradas nas emoções (Admiraal et al., 2000).

Assim, o comportamento centrado no problema consiste no uso de estratégias para fazer face e solucionar os problemas. Estas estratégias compreendem a determinação do problema, a formulação de diferentes soluções e a avaliação de alternativas em função dos custos e benefícios. Uma destas opções é seleccionada e tomam-se, a partir delas, as medidas necessárias. O comportamento centrado nas emoções consiste numa reavaliação e comparação positivas, assim como em estratégias defensivas, tais como a fuga, a subestimação e o distanciamento. Os indivíduos utilizam o comportamento para ultrapassar o *stress* centrado nas emoções quando consideram que nada podem fazer para mudar as condições do meio ambiente. Todavia, quando consideram que as condições podem modificar, preferem utilizar o comportamento centrado no problema (Chan, 1998).

Kyriacou (2001) definiu as técnicas de acção directa, como aquelas que podem ajudar um docente a eliminar a fonte de *stress* e as técnicas paliativas mentais ou físicas, as que poderão diminuir a sensação de *stress*.

Chan (1998) assinalou que os indícios das reacções de *stress*, incluindo a fraca saúde e a aflição psicológica não são, somente o resultado dos factores externos causadores de *stress*, mas também estão determinados por uma série de factores que actuam como mediadores.

As teorias defendem que as características da personalidade de um sujeito podem influenciar a procura ou não de apoio social. Guglielmi e Tatrow (1998) afirmaram que os traços de personalidade, especialmente a personalidade do *Tipo A*, bem como as características demográficas, tais como o género, a idade e a raça, funcionam como variáveis mediadoras na capacidade para estabelecer e manter um círculo social de apoio e para facilitar a avaliação cognitiva das causas de *stress*.

Não se considera que o *stress* se deva, exclusivamente, às características pessoais ou situacionais, mas sim à sua interacção. Estas conclusões revelam que a procura de apoio social e o compromisso de estratégias de êxito para lidar com o *stress*, podem estabelecer um círculo mediante o qual, a mesma situação objectiva pode começar a parecer menos difícil para o professor.

3.6. Consequências do Stress

Numa análise do *stress* na profissão docente, Esteve (2001), sugere que para se melhor poder valorar os efeitos produzidos pelas fontes de *stress* é preciso distinguir-se qualitativamente, os diferentes graus de efeitos, que podem ir desde o desânimo/pessimismo relativamente ao próprio trabalho até aos sérios desajustes que afectam a saúde mental do professor. Entre estes dois extremos há diferentes graus de aceitação da tensão que todo o trabalho profissional implica: desde os limites em que o *stress* responde à tensão objectivamente existente, até aqueles graus em que as situações de tensão normais são percebidas como uma ameaça pessoal, interpretando-as,

subjectivamente como altamente perigosas e dotando-as de um especial significado traumático.

Assim, aquilo que se mostra como característico nas situações de desajuste sério, com profundas repercussões a todos os níveis, seria a dicotomia entre as situações de tensão objectivas, tal como se dão na realidade e uma percepção subjectiva dessas fontes de tensão, interpretando-as exageradamente como ameaças ou pessoalmente perigosas. Portanto, na hora de interpretar os efeitos das diferentes fontes de tensão, é necessário distinguir os distintos graus de intensidade no influxo, que acabam por produzir na personalidade dos educadores: desde o problema objectivo que ocasiona uma situação de tensão normal até à interpretação desproporcionada dessas fontes de tensão, chegando a um estado de ansiedade permanente e patológico com sérias consequências sobre a saúde mental do professor (Esteve, Franco, & Vera, 1995).

É importante aclarar que as repercussões psicológicas da tensão a que estão submetidos os docentes, são qualitativamente variáveis e operam de forma distinta, dependendo de diversos factores entre os quais a própria experiência do professor, o seu estatuto sócio-económico, o seu género e o tipo de instituição em que ensina. Com esta ideia, há que rejeitar as afirmações simplistas que relacionam linearmente as dificuldades no ensino, com os problemas de saúde mental (Esteve, 2003b).

O influxo das fontes de tensão que aparecem no ensino, recorre a uma ampla escala, graduada pelo menos com doze níveis, em que os primeiros são aqueles que afectam um maior número de professores e possuem uma escassa influência negativa sobre o equilíbrio psicológico dos mesmos, enquanto os três últimos, são os únicos que afectam a saúde mental dos docentes e possuem uma incidência reduzida no número de professores afectados (Esteve, 2001).

Perante a presença destas fontes de tensão, os professores podem accionar diversos mecanismos de defesa, como os esquemas de inibição, o absentismo laboral, como forma de evitar males maiores. Com eles, resente-se a qualidade do seu trabalho, mas salvaguarda-se a sua personalidade, de sofrer males maiores. Ao colocar em uso estes mecanismos de defesa, surgem as consequências sob o ponto de vista estatístico e

os problemas reais da saúde mental são muito mais reduzidos. As principais consequências destas fontes de tensão profissionais podem ser graduadas por ordem de importância, aumentando na gravidade e diminuindo o número de professores afectados. Assim, Esteve (2001) considera que:

- a) Os sentimentos de insatisfação perante os problemas reais do ensino estão em aberta contradição com as concepções ideais que os professores desejam realizar. O autor sugere que os trabalhos de Walter e de Veenman situavam ao redor de 91% o número de professores insatisfeitos e incapazes de resolver as suas contradições ou enfrentar, no primeiro ano, os problemas práticos do ensino. Nos três anos seguintes, os professores treinam os seus métodos de ensino, geralmente por ensaio e erro, resolvendo a maior parte das suas contradições. Esteve, situa num valor de 15,04% o número de professores com experiência, que trabalha no ensino com este forte sentimento de contradição;
- b) Desenvolvimento de esquemas de inibição, como mecanismo de defesa para diminuir a implicação pessoal do ensino. O desenvolvimento de esquemas de inibição foi avaliado pelo autor em 1984, tendo encontrado 22,35% de professores que utilizava este esquema. Mais tarde, Esteve (2003b) sugere que em 1993, também Guil constatou a existência de 29% dos professores que utilizava este esquema. A conclusão mais evidente é que o recurso aos esquemas de inibição está a aumentar entre os professores, provavelmente, porque há um aumento do conflito registado na última década. Por outro lado, também se verifica que o esquema de inibição aumenta conforme aumenta igualmente a experiência docente;
- c) Pedidos de transferências para evitar situações educativas. Relativamente aos pedidos de transferência é difícil determinar se estes são efectivamente para uma maior proximidade do domicílio ou se decorrentes de um mal-estar conflitual. Estes pedidos de transferência ocorrem em diversas escolas, desde as rurais às urbanas, escolas dos bairros mais desfavorecidos a escolas de zonas menos problemáticas;

- d) Desejo manifesto de abandonar a docência, valorizado em 17% dos professores do estudo de Gordillo (1988, cit. por Esteve, 2003b) se bem que a autora nos refira que esta percentagem se distribui desigualmente entre homens e mulheres e entre professores com muita e pouca experiência, constatando-se que os homens estão mais insatisfeitos com o trabalho de docência;
- e) Absentismo laboral como mecanismo para reduzir a tensão acumulada. Quantificar o absentismo, como mecanismo para abrandar a tensão acumulada é igualmente difícil de avaliar. Para começar há que distinguir as baixas certificadas oficialmente ou baixas médicas e as situações em que o professor falta ao trabalho com uma desculpa mais ou menos real. Relativamente às primeiras, ao se analisarem as estatísticas, durante um período de sete anos e trabalhando com o total da população de professores da cidade de Málaga, Esteve, Franco e Vera (1995) verificaram que não há espaço para dúvidas. Entre 1988 e 1989, perderam-se 35 605 dias de trabalho por baixas médicas, o que se supõe uma média de 4,28 dias por professor. Estas baixas não se distribuem de forma homogénea ao longo dos anos estudados. Nos 7 anos, as baixas foram aumentando conforme os trimestres avançavam, sugerindo uma relação entre o aumento da tensão no trabalho e o incremento de baixas médicas. Relativamente ao absentismo, não se dispõe ainda de estudos que abordem claramente esta situação. Todavia, Esteve (2001), refere que Franco e Esteve realizaram um estudo com 303 professores do ensino secundário e 226 do ensino básico e os resultados sugeriram algumas dificuldades em estabelecer uma relação fiável do absentismo. Todavia constatou-se um total de 2 935 dias de trabalho perdido, o qual supõe uma média de 555 dias por professor, em dez meses, já que por definição, em Julho e Agosto o absentismo não pode ser contabilizado. Apesar das limitações metodológicas, duas conclusões são evidentes: o absentismo supõe uma perda de dias de trabalho muito superior à que deriva das baixas médicas e, tem uma clara relação com a acumulação da tensão no ensino;

- f) Esgotamento, cansaço físico permanente, que aparecem de forma desigual ao longo do estudo, concentrando-se nos finais dos trimestre e, sobretudo, no final do estudo. Pode-se com isso, afirmar que o sentimento de cansaço físico permanente é espelho das situações em que o professor vai ser afectado na sua saúde, pelo exercício profissional do ensino;
- g) Ansiedade expectante;
- h) *Stress*;
- i) Depreciação do eu, auto-culpabilização perante a incapacidade de melhorar o ensino;
- j) Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito de diversos diagnósticos de enfermidade mental;
- k) Neuroses reactivas - sendo que a ansiedade como traço e o *stress* são difíceis de estudar separadamente, como afirma Polaino Lorente (1982, cit. por Esteve, 2003b), é dizer que o *stress* conduz à ansiedade e esta com a sua função de antecipação cognitiva de situações conflituais, retroalimenta o *stress*;
- l) Depressões que surgem quando o professor reconhece o seu fracasso no ensino e ao mesmo tempo se culpa desse mesmo fracasso, considerando-se incapaz de o melhorar afectando-o em diversos contextos da sua vida. Estudos revelaram que 28,4% dos professores se encontra deprimido, sendo que 6,90% em estado considerado grave, perdendo totalmente a sua auto-estima, funcionando o ensino como um problema quotidiano.

Não existem, todavia, estatísticas específicas para cada um destes passos, mas as investigações realizadas nos últimos anos, como se verificou, permitem chegar a algumas conclusões interessantes.

Nesta linha de pensamento, Nieto (2006) refere que as consequências do *stress* nos professores podem ser divididas em dois pontos (Quadro 4):

Quadro 4

Consequências do stress na profissão docente

Consequências do <i>stress</i> agudo	Consequências do <i>stress</i> crónico
Quando um professor não sabe controlar adequadamente uma situação potencialmente stressante na sala de aula, poderá vivê-la como uma experiência negativa, dolorosa e humilhante. As experiências similares, repetidas, conduzem a um estado contínuo de hipervigilância, de alerta, de estar preparado para a ameaça que o rodeia e pode provavelmente, apresentar-se em qualquer momento. A hipervigilância esgota as reservas de energia e de certos neurotransmissores do cérebro. O ritmo cardíaco acelera, assim como a pressão arterial, a adrenalina flui junto com o cortisol pela corrente sanguínea, a respiração acelera e é necessário mais oxigénio, o fígado transforma o glicogénio em glicose, os músculos ficam tensos, a boca seca, retraem-se as respostas violentas (físicas ou verbais), e o sistema imunológico inibe a produção de anticorpos. Paralelamente, surgem outro tipo de tensões quando o professor eleva a voz para se fazer ouvir. Isto produz impaciência, interrupção e atenção alternativa, pois o seu foco mental alterna de um assunto para outro, sem se desprender do primeiro.	<p>1º Estádio: Irritabilidade e Desassossego – se não se dispõe de tempo e de recursos mentais adequados para voltar a equilibrar a sua auto-estima e recuperar um estado de ânimo sereno e relaxado, poderão aparecer os seguintes sintomas: irritabilidade, desconcerto, sentimento de frustração, de apatia, de desassossego, de desmotivação, de agressividade contra si e contra os outros, procura mental contínua entre ataque ou fuga, perda de ilusões ou interesse profissional, decréscimo da auto-estima e obnubilação mental.</p> <p>2º Estádio: Ansiedade, depressão e comportamentos aditivos – este estágio caracteriza-se por uma contínua sensação de estar tenso, sobreexcitado, exausto, nervoso, ansioso e podem chegar os primeiros sintomas de depressão (sentimento de culpa, isolamento, lágrimas). Nos casos em que não há depressão e apenas uma ligeira ansiedade, podem ocorrer sintomas somáticos tais como dores de cabeça, afonia ou disfonia, problemas cardiovasculares, rigidez muscular, dores cervicais e lombares, insónia, acidez, digestões lentas, entre outros. Podem surgir dependências de álcool, drogas tabaco, jogo, entre outros.</p>

A pluralidade das classificações das consequências do *stress* laboral tem como denominador comum a ideia de que o esforço para se adaptar à presença contínua de um *stressor* reduz os recursos do organismo e torna-o vulnerável à doença. Sintomas de natureza diversa (por exemplo, fisiológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais) configuram muitas dessas consequências. Assim, a percepção de *stress* produz a curto prazo uma série de manifestações de natureza diferenciada. O impacto na auto-estima, os sentimentos e pensamentos negativos, o conflito interpessoal, o absentismo laboral e a diminuição do rendimento no trabalho, alterações metabólicas e outras mudanças fisiológicas constituem uma parte das consequências negativas do *stress* (Abel & Sewell, 1999).

Existem outras taxonomias de carácter mais grave (hipertensão arterial, depressão, alcoolismo, ideias suicidas, úlceras gástricas, doenças cardiovasculares, entre outras) que levam a considerar a importância da cronicidade da experiência *stressante* (Otero-López et al., 2006).

Outros autores (Paula, 2007) optam por se focalizar nas consequências individuais *versus* organizacionais das situações *stressantes*, estabelecendo uma taxonomia que nos mostra a existência de efeitos pessoais e organizacionais. Assim, as consequências para a saúde física surgem em primeiro plano, nas quais se destaca a sintomatologia psicossomática (por exemplo, cefaleias, problemas gastrointestinais, processos víricos, desajustes do ciclo sono-vigília, problemas dermatológicos) e as patologias físicas (por exemplo, úlceras pépticas, doenças coronárias, asma brônquica, impotência, dores crônicas e diabetes). Num segundo plano, surgem as consequências para a saúde mental, sendo as mais proeminentes a irritabilidade, o esgotamento emocional, o esquecimento de coisas importantes, ideias de mudança radical de vida, sentimentos de urgência de tempo, cinismo e desconfiança.

No que concerne aos efeitos organizacionais, os autores assinalam a diminuição de produtividade (qualidade e quantidade), falta de cooperação com os colegas, aumento de pedidos de transferências, necessidade de uma maior supervisão da pessoa, aumento de queixas de natureza diversa, empobrecimento das relações humanas, aumento do absentismo, aumento dos incidentes e acidentes laborais e frequentes visitas aos centros de saúde (Paula, 2007).

CAPÍTULO 4

O *burnout* na profissão docente



® Rui Bonito

Capítulo 4

O *burnout* na profissão docente

Introdução

O presente capítulo debruça-se sobre o *burnout*, estando configurado em nove secções.

A *primeira secção* integra o enquadramento conceptual do conceito de *burnout* nas suas diferentes perspectivas e análises.

A segunda secção apresenta o modelo proposto por Gil-Monte, Peiró e Valcárcel (1995), por ser um modelo ajustado aos objectivos da presente investigação.

Na *terceira secção* realiza-se uma diferenciação do construto de *burnout* com outros congéneres.

Na *quarta, quinta e sexta secção* apresentam-se, respectivamente, os sintomas e fases do *burnout*, as suas causas e principais consequências.

Na *sétima secção* são apresentados os determinantes do *burnout*, com especial ênfase nas variáveis como a idade, o género, a personalidade, a inadequada formação profissional e a precariedade das condições de trabalho.

A *oitava e nona secção* apresentam, respectivamente, o conceito de *burnout* profissional no desempenho dos docentes e a avaliação do construto, com algumas indicações relativamente à sua prevenção.

4.1. Enquadramento conceptual do conceito de *burnout*

O termo *burnout* é, segundo Vasques-Menezes e Ramos (1999),

O nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efectivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efectivamente pode, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração (p. 374).

Segundo Naujorks (2003) o *burnout* é um termo que vem do inglês e, na sua origem *burn – out*, significa “queimar para fora”. É como se a energia que move e que dá vida ao ser humano fosse “lançada para fora”, “fosse perdida” e, nesse perder de energia, o sujeito chegaria ao seu extremo, praticamente, sem possibilidades físicas ou mentais de seguir no seu percurso diário.

Em meados dos anos 70, Freudenberger (1975, cit. por Roque Tovar, González Araiza, & Calderón Sánchez, 2011), médico e psiquiatra nos Estados Unidos, utilizou esta expressão para nomear e descrever uma síndrome, cujo quadro clínico há já algum tempo vinha a observar. Segundo Freudenberger, os profissionais cujo serviço exige um contacto directo com outras pessoas, apresentam maior propensão ao *burnout*, como, por exemplo, médicos, enfermeiros, professores, bombeiros, agentes de segurança pública e assistentes sociais, entre outros.

No dizer de Benevides-Pereira (2002), o *burnout* é “a resposta a um estado prolongado de stress, que ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de coping falharam ou foram insuficientes” (p. 45).

Por sua vez, Maslach (1982, cit. por Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) definiu desgaste profissional (*burnout*) como “uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal, que pode ocorrer em indivíduos que, de alguma forma, trabalham com pessoas” (p. 3). Este autor refere que, as pessoas neste tipo de profissões são empurradas entre dois extremos: aproximação e distanciamento. Contudo, a maior parte delas é incapaz de manter o equilíbrio entre estes dois extremos tendendo a inclinar-se para um ou outro extremo. Os que desenvolvem sentimentos de

distanciamento e de aproximação, podem sentir-se culpados e, em consequência, pensar que falharam nos cuidados, sentindo assim, um reduzido sentimento de realização pessoal.

O *burnout* é um processo no qual os sujeitos se distanciam do seu trabalho em resposta ao *stress* e à tensão experimentada no mesmo. O processo começa quando as experiências de *stress* e de tensão não podem ser aliviadas através de uma resolução activa dos problemas. As mudanças nas atitudes e nos comportamentos associados com o *burnout* proporcionam uma fuga psicológica e asseguram que não se inclua maior *stress* à situação já experimentada. Além desta deterioração psicológica, o *burnout* aparece como um importante factor causador de baixo moral, absentéismo, atrasos e alta rotação no trabalho (*turn over*), afectando frequentemente os *profissionais de ajuda* (com um forte desejo de dar de si mesmos aos outros), tanto os que são altamente motivados e idealistas, bem como os que possuem expectativas de que seu trabalho lhes dará um sentido e significado para a sua própria vida (Barona & Castro, 2001).

Fazendo uma revisão sobre o tema, Torre Gómes de Cádiz, San Juan, Rivero, Herce e Achucarro (1997) dizem que vários autores enfatizam o papel temporal do *burnout*, sugerindo que este seria um *stress* laboral prolongado, como indicia o próprio termo (queimar-se, esgotando os próprios recursos). Por conseguinte, faz-se necessário delimitar conceptualmente o termo *burnout* como colocam os autores Maslach e Jackson (1986, cit. por Maslach, 2003) e Torre Gómes de Cádiz et al. (1997), estabelecendo os limites claros, a fim de não confundi-lo com outros conceitos psicológicos, principalmente com o descontentamento no trabalho. Embora a experiência de *burnout* tenha relação com sentimentos de descontentamento e de depressão, não são sinónimos.

Pines, Aronson e Kafry (1981, cit. por Barraza Macías, 2011) definiram o *burnout* como um estado psicológico, emocional e de exaustão mental em combinação com altas expectativas e situações crónicas de *stress*, acompanhado por uma complexidade de sintomas que incluem desde o esgotamento físico, sentimentos de indefesa, desamparo e de uma carência de entusiasmo no trabalho e na vida em geral. As pessoas que

padecem de *burnout* desenvolvem um auto-conceito negativo e atitudes negativas em relação ao trabalho e em relação às outras pessoas (desumanização).

Maslach et al. (2001) consideram que o *burnout* é uma resposta inadequada a um *stress* emocional crónico, cujos traços principais são: um esgotamento físico e ou psicológico, uma atitude fria e despersonalizada na relação com os demais e um sentimento de inadequação diante das tarefas a realizar. Muito embora no princípio, o *burnout* fosse um conceito escorregadio, por não existir uma definição única do termo, actualmente existe certo consenso ao admitir que o *burnout* é composto por três dimensões, claramente numa perspectiva sócio-psicológica:

- a) *Exaustão emocional*. O *esgotamento* é a qualidade central do *burnout* sendo a manifestação mais evidente e mais analisada da síndrome. Caracteriza-se por uma falta ou carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional. Estes sentimentos podem estar associados com sentimentos de frustração e de tensão, já que o sujeito percebe não poder dar mais de si mesmo. Um sintoma comum é o temor de voltar ao trabalho no dia seguinte. A identificação deste cansaço com o *burnout* tem levado a alguns autores a manifestar que os demais componentes não são necessários.
- b) *Despersonalização ou desumanização*. Esta dimensão faz alusão à tentativa do indivíduo em se distanciar dos destinatários do seu trabalho, ignorando as suas características pessoais. Por outras palavras, refere-se à falta de sensibilidade e à dureza ao responder às pessoas que são receptores desse serviço; ao tratamento dos interlocutores como se fossem objectos e não pessoas. Os sujeitos podem mostrar uma insensibilidade emocional, podendo chegar a tratar com cinismo os seus colegas de trabalho e demais intervenientes. Isto supõe um distanciamento cognitivo, desenvolvendo atitudes cínicas e atitudes de indiferença e supõe, também, uma reacção imediata perante o esgotamento. Os sintomas mais visíveis incluem o uso de uma linguagem depreciativa, intelectualização da situação, retiros bruscos ou manutenção de extensas conversações com os seus colegas.

c) *Diminuição da realização pessoal no trabalho*. Refere-se a uma diminuição dos sentimentos de competência em relação aos ganhos pessoais obtidos no trabalho. Há uma tendência em se auto-avaliar negativamente e nutrir sentimentos de fracasso e de baixa auto-estima. A relação entre a ineficácia pessoal, o esgotamento e a despersonalização, mostra-se complexa. Em certas ocasiões, poderá sustentar-se que é o resultado do esgotamento, bem como da despersonalização, ou melhor, de ambos conjuntamente. É evidente que tanto o esgotamento como a despersonalização interferem com o sentimento de auto-eficácia. Todavia, a falta de eficácia parece relacionar-se com a carência de recursos, enquanto o esgotamento e o cinismo se relacionam com a sobrecarga de trabalho e com os conflitos sociais.

Estes três aspectos têm sido recolhidos e desenvolvidos pelo MBI (*Maslach Burnout Inventory*). O *burnout* é conceptualizado como uma variável contínua que difere em níveis. Benbow (1998) fez a revisão da literatura sobre o *burnout* e reconhece-o como uma síndrome com estas três dimensões, que se dá especialmente entre os profissionais que trabalham em serviços sociais e serviços humanos, podendo gerar efeitos negativos no trabalho. Esta síndrome costuma estar acompanhada de uma série de sintomas como por exemplo, de sentimentos de indefesa e desesperança, desilusão, auto-conceito negativo, atitudes negativas frente ao trabalho e aos colegas, entre outros. É conhecida também como a *síndrome de stress ocupacional* (Maslach, 2003) evidenciada pelo esgotamento físico, mental e emocional, provocado pelo facto de estar envolvido durante um período de tempo prolongado em situações de alta exigência emocional.

Nos estudos realizados até hoje sobre esse tema, os pesquisadores apontam que o *burnout* seria uma resposta ao *stress* laboral crónico (Benevides Pereira, Moreno-Jiménez, Garrosa Hernández, & González Gutiérrez, 2002). Porém, existem diferenças entre estes dois conceitos segundo Naujorks (2003). Enquanto o primeiro se caracteriza por uma espécie de rejeição aos outros (por exemplo: alunos, organização e trabalho), o segundo atinge o indivíduo em si. Traduz-se por um esgotamento pessoal, não afectando a sua relação com o trabalho.

Por sua vez, Sarros e Sarros (1987, cit. por Wisniewski & Gargiulo, 1997) referem que a diferença entre estes dois construtos é a de que o *burnout* refere-se às disfunções nas respostas normais a situações de *stress* prolongado e acarreta consequências graves quer para o indivíduo, quer para a organização; enquanto o *stress*, refere-se a uma resposta de efeito negativo, acompanhada por mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas.

O processo do *burnout* é, segundo Rudow (1999), um processo individual. A sua evolução pode levar anos e até mesmo décadas. O seu aparecimento é paulatino, cumulativo, com incremento progressivo ao nível da severidade, não sendo percebido pelo indivíduo, que geralmente se recusa a acreditar que algo de errado está a acontecer com ele.

Enquanto processo, o *burnout* desenvolve-se com o passar do tempo, um ano, no caso do estudo longitudinal realizado por Burke, Greenglass e Schwarzer (1998), com um grupo professores. Foram encontrados nestes professores sintomas mais frequentes como os problemas de coração e humor deprimido. A despersonalização é o elemento essencial da síndrome de *burnout*, enquanto a exaustão emocional e a redução da realização pessoal podem estar associadas a outros tipos de síndromes (Moreno, Oliver, & Aragonés, 1991). Maslach (2003) encontrou pontuações mais altas de despersonalização em pessoas mais jovens.

Para Codo e Vasques-Menezes (1999), *“a despersonalização ocorre quando o vínculo afectivo é substituído por um vínculo racional. É um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou a dissimulação afectiva; a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e do meio ambiente”* (p. 242). Também Cherniss (1980, cit. por Torres Gómez de Cádiz et al., 1997) diz que nesta fase, o indivíduo apresenta ansiedade, aumento de irritabilidade, perda de motivação, redução de metas de trabalho e comprometimento com os resultados, redução do idealismo, alienação e conduta voltada para si. Empiricamente, tem sido encontrada uma relação importante entre a depressão e a dimensão de *burnout* no factor exaustão emocional, o que não tem ocorrido com as outras duas dimensões de despersonalização e diminuição do sentimento de desenvolvimento pessoal no trabalho.

Maslach et al. (2001) assinalam que, nas várias definições do *burnout*, embora com algumas questões divergentes, todas encontram, no mínimo, cinco elementos comuns:

- a) Existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- b) A ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos;
- c) Os sintomas do *burnout* são relacionados ao trabalho;
- d) Os sintomas manifestam-se em pessoas *normais* que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome;
- e) A diminuição da efectividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos.

Em suma, pode-se sublinhar que a investigação sobre o *burnout* foi desenvolvida através de duas fases (Maslach et al., 2001):

- a) **Fase exploratória** - nesta fase as investigações orientavam-se para articular o fenómeno do *burnout*. Este aplicava-se unicamente às profissões relacionadas com a saúde. Esta fase iniciou-se nos anos 70, nos Estados Unidos, e a sua principal contribuição foi definir e nomear este fenómeno, assim como mostrar que não é um feito inusual. A esta fase pertencem os estudos de Freudenberg e Maslach. O estudo do *burnout* não se centrava na resposta individual ao *stress*, senão nas emoções, motivos e valores subjacentes ao trabalho com os pacientes. A maioria destes estudos utilizavam técnicas qualitativas, como entrevistas, estudos de casos e técnicas de observação. Esta fase caracteriza-se também pela enorme orientação aplicada, na linha da situação económica, histórica e cultural destes anos. Destas investigações, concluiu-se que a resposta de *burnout*, como resultado das exigências do posto de trabalho, não resultava pouco comum. Ademais, o cinismo, enquanto componente do *burnout*, e que era descrito como tentativa de afrontar as respostas emocionais no seu ambiente laboral, aparecia também nas entrevistas realizadas com os profissionais da saúde.

- b) **Fase Empírica** - durante os anos 80, as investigações sobre *burnout* fizeram-se mais sistematicamente. Estes trabalhos são mais quantitativos, incorporando a utilização de questionários, o método de pesquisa e amostras mais amplas. O principal objectivo desta fase foi avaliar o *burnout* e, para isto, desenvolveram-se distintas medidas.

Junto com a tendência ao empirismo, nesta fase começam a desenvolver-se contribuições teóricas e metodológicas no campo da Psicologia Industrial que, juntamente com as investigações realizadas no seio da Psicologia Clínica e Social, geraram uma grande variedade de perspectivas sobre o *burnout*.

Na década dos anos 90, esta fase continua a desenvolver-se porém, numa nova direcção. Em primeiro lugar, o *burnout* começou a aplicar-se a outras ocupações distintas dos serviços humanos e da educação. Ademais, a investigação sobre *burnout* dotou-se de metodologias e ferramentas estatísticas mais sofisticadas. As relações entre os factores organizacionais e as três componentes do *burnout* facilitaram o uso de modelos estruturais.

Em terceiro lugar, os estudos longitudinais realizados nestes anos, permitiram avaliar as relações entre o ambiente laboral e os pensamentos, sensações e condutas que estes suscitavam no indivíduo.

4.2. Modelo de Gil-Monte, Peiró e Valcárcel

Gil-Monte, Peiró e Valcárcel (1995), adoptando um enfoque transaccional oferecem uma explicação integradora e completa da síndrome de *burnout*. Têm, como base, o modelo de Peiró e Salvador (1993) que apresentam a síndrome num marco contextualizador do *stress* laboral. Estes últimos autores sustentam que o *stress* tem consequências para a organização já que, em primeiro lugar, as pessoas constituem o capital humano da organização e os seus problemas transpõem-se automaticamente para além da organização. Em segundo lugar, porque a organização tem uma incidência na fomentação ou inibição do *stress* através das suas regras, estruturas e

clima organizacional que gera. Assim sendo, níveis elevados de *stress* no sujeito afectarão a eficácia, a qualidade, a rentabilidade, o rendimento do seu trabalho, os serviços e a viabilidade global da organização. Em terceiro lugar, as organizações com estruturas e normas altamente *stressantes* são o pior inimigo delas próprias, já que incrementam e reforçam o *stress* das pessoas e, através delas, afectam o rendimento da própria organização.

Peiró e Salvador (1993) assinalam as variáveis pessoais (por exemplo, percepção, expectativas, personalidade) e ambientais (por exemplo, recursos, apoio social) como detentoras de um papel moderador das variáveis intervenientes no processo de *stress*. Tomando como referência os modelos transaccionais, os autores definem o *stress* como um desequilíbrio substancial, percebido pelas exigências do meio ou do próprio sujeito e a sua capacidade de resposta. Neste modelo, incluem a síndrome de *burnout* como consequência do *stress* laboral. A partir destes pressupostos, Gil-Monte et al. (1995) afirmam que os *stressores* laborais desencadeiam uma série de estratégias de confronto que no caso dos profissionais assistenciais, devem ser efectivas para melhor poderem lidar com o *stress*. Quando as estratégias de confronto utilizadas inicialmente não resultam positivamente, acarretam um fracasso profissional e fracasso das relações interpessoais com os seus interlocutores. Por isso, a resposta desenvolvida traz sentimentos de baixa realização pessoal no trabalho e esgotamento emocional. Perante estes sentimentos, o sujeito desenvolve atitudes de despersonalização como nova estratégia de confronto.

O modelo de Gil-Monte et al. (1995) engloba variáveis organizacionais, pessoais (relacionadas com auto-confiança), *stressores* derivados das relações interpessoais e estratégias de *coping*. Os autores partem do princípio de que a síndrome de *burnout* profissional é uma resposta ao *stress* laboral percebido (conflito e ambiguidade de papéis) que surge a partir de um processo de reavaliação cognitiva, quando as estratégias de *coping* utilizadas não são eficazes na redução do *stress* percebido. Esta resposta supõe uma variável mediadora entre o *stress* percebido e as suas consequências (por exemplo, falta de saúde, baixa satisfação laboral, intenção de abandono do posto de trabalho). Também desenvolveram equações estruturais que explicam de forma

satisfatória, a etiologia e o processo de *burnout*. Apesar disso, carecem de estudos de carácter longitudinal.

Peiró e Salvador (1993) diferenciam claramente dois aspectos na despersonalização: o carácter funcional e o disfuncional. Assim sendo, o primeiro possibilita ao sujeito um não envolvimento nos problemas diários e o segundo compreende aquelas condutas que pressupõem uma atitude de humilhação e falta de respeito.

4.3. *Burnout* e sua diferenciação com outros construtos

As principais controvérsias têm surgido em torno do grau em que o *burnout* pode ser diferenciado de conceitos tais como: *stress* laboral, insatisfação laboral, tédio e depressão.

As investigações têm experimentado, nos últimos anos, um considerável desenvolvimento devido, em grande parte, à elaboração de questionários que têm operacionalizado essa construção. Por exemplo, o *Maslach Burnout Inventory* tem contribuído especialmente para isso, tornando-se uma referência obrigatória apesar dos problemas teóricos e psicométricos que apresenta.

Para Freudenberger (1975, cit. por Roque Tovar et al., 2011), responsável pela utilização do termo *burnout*, a depressão associa-se frequentemente à culpa, enquanto o *burnout* ocorre geralmente em contexto de cólera. Distintos autores (Maslach, 2003) enfatizam o papel diferenciador da dimensão temporal e apontam que o *burnout* pode ser considerado como um *stress* laboral prolongado. Outros autores insistem na qualidade negativa ou inadaptada do *burnout* frente ao *stress* laboral. Outros ainda, demarcam a sua explicação na teoria da equidade. O género dos trabalhadores não parece influir na distribuição da iniquidade percebida nem na relação desta com o *burnout*.

Existe uma possibilidade de que o *burnout* provoque uma queda na satisfação laboral, mas ambos os fenómenos poderiam ser oriundos de uma terceira variável como, por exemplo, as condições laborais, não sendo porém, construções idênticas. Assim, Pines (1993) afirma que enquanto todo mundo pode experimentar *stress*, o *burnout* somente pode aparecer em pessoas que iniciam a sua profissão com metas, expectativas e motivações elevadas, esperando obter uma parte significativa do sentido da sua existência no trabalho. Em empresas aonde já existe uma rotina estruturada, normas fixas e boas relações interpessoais, surge um menor nível de *stress* e de angústia por parte dos novos colaboradores, recebendo dos antigos o apoio social e a contribuição da sua experiência laboral (Palaci, Osca, & Ripoll, 1995).

Estes autores investigaram o comportamento de jovens durante os primeiros anos de experiência laboral. Analisaram as relações entre as tácticas fixas, seriais, disjuntivas e variáveis e o conflito de papéis. Uma primeira conclusão é de que as tácticas de socialização incidem sobre o conflito e ambiguidade de papéis dos novos colaboradores, especialmente nos primeiros nove meses, desaparecendo após um ano de trabalho. Contudo, de acordo com os estudiosos do tema, seria algo artificial pretender estabelecer fronteiras rígidas e claramente definidas entre o *burnout* e estes conceitos.

Escuer e Tous (2000) procederam a uma análise de 428 resumos de artigos entre os anos 1990 e 1997, utilizando a base de dados do *PsycLIT*, com a finalidade de demonstrar empiricamente que as afirmações confusas entre os conceitos de *stress* e *burnout* são evidentes e também com o objectivo de detectar os principais âmbitos de aplicação da investigação de *burnout*. Estes autores constataram que vários artigos faziam referência unicamente ao *stress* laboral e não à síndrome em estudo. A síndrome de *burnout*, a nível conceptual, não é o mesmo que o *stress* laboral; apesar disso, aparecem nos mesmos artigos ambas as palavra-chaves: tanto *burnout*, quanto *stress* laboral, evidenciando a não diferenciação desses conceitos. É preciso levar em conta que a Psicologia se refere à síndrome de *burnout* na sua aplicação mais social e, sobretudo assistencial (em psiquiátricos, reabilitações psicológicas, terapias, entre outros) e entende por *stress* aquele comportamento comum que um sujeito desenvolve como forma de se adaptar às exigências do meio, analisando e aumentando a sua tensão

pessoal como forma de corresponder e de obter um óptimo rendimento (Labrador, 1992).

Pines, Aronson e Kafry (1981, cit. por Barraza Macías, 2011) fazem a distinção entre *tédio* e *burnout*. Embora estes dois estados sejam similares em termos de sintomatologia, têm diferenças na sua origem. O *tédio* pode ser o resultado de alguma pressão crónica prolongada (por exemplo, mental, física ou emocional), enquanto o *burnout* é o resultado de uma constante e repetida pressão associada com uma implicação com os outros. Sendo assim, o *burnout* é reservado para os profissionais de ajuda, podendo variar em relação à intensidade, duração e frequência. Ambos (*tédio* e *burnout*) são reacções de exaustão às quais se incluem exaustão emocional e exaustão mental. Nas definições dos autores parecem haver notas comuns como: o *burnout* acontece a nível individual, pois é uma experiência psicológica interna em que se desenvolvem sentimentos e atitudes e tem um sentido negativo para o sujeito.

Por fim, considera-se que mesmo sendo a síndrome de *burnout* definida de distintas maneiras, todas elas compartilham de cinco elementos comuns (Maslach et al., 2001), que são:

- a) Há uma predominância de sintomas disfóricos, tais como cansaço mental ou emocional, fadiga e depressão;
- b) A ênfase dá-se mais em torno do sintoma mental ou comportamental do que em sintomas físicos (contudo alguns autores mencionam também queixas somáticas atípicas);
- c) Os sintomas de *burnout* estão relacionados com o trabalho;
- d) Os sintomas manifestam-se em pessoas normais que não sofriam previamente de nenhuma psicopatologia;
- e) Evidencia-se uma redução da efectividade e rendimento no trabalho.

Desta forma, Bibeau et al. (1989, cit. por Álvarez Gallego & Fernández Ríos, 1991), a partir de uma análise similar das definições de *burnout*, propuseram critérios

diagnósticos objectivos e subjectivos para o mesmo. O principal indicador subjectivo, seria a fadiga grave acompanhada de:

- a) Perda da auto-estima resultante de um sentimento de incompetência profissional e insatisfação no trabalho;
- b) Múltiplos sintomas de mal-estar físico não atribuído a uma enfermidade orgânica identificável;
- c) Problemas de concentração, irritabilidade e negativismo.

O principal indicador objectivo do *burnout*, seria um decréscimo significativo no rendimento laboral, durante pelo menos um período de vários meses, sendo observado em relação a:

- a) Os alunos recebem serviços de menor qualidade.
- b) Os superiores constatarem uma diminuição da efectividade, absentismo e outros.
- c) Os colegas de trabalho observam uma perda geral de interesse nos problemas relacionados com o trabalho.

Estes autores também mencionam três critérios de exclusão orientados para possibilitar um diagnóstico diferencial. Estes indicadores objectivos e subjectivos do *burnout* não deveriam ser resultado de: (i) incompetência repentina; (ii) psicopatologia principal e; (iii) problemas com a família.

4.4. Sintomas e fases do *burnout*

O domínio conceptual do mal-estar docente tem vindo a interessar os investigadores que se debruçaram sobre os aspectos contextuais e psicológicos dos problemas. Lopes (1993) refere que os professores têm vindo, desde a década de 50, a ter sintomas que caracterizam um desajustamento orgânico e psicológico.

Um estudo realizado em Portugal junto de professores (Jesus, Abreu, Santos, & Pereira, 1992) mostra que os factores que contribuem para o seu mal-estar parecem ser aqueles que estão ligados à sobrecarga e à incontrolabilidade das tarefas, às relações com os colegas, ao aumento de responsabilidades e à falta de suporte social.

Pierce e Molloy (1990) num estudo realizado na Austrália a 750 professores, constata que os altos níveis de *burnout* se encontram associados com a fraca saúde física, com altos níveis de absentismo, baixa auto-confiança e utilização frequente de estratégias de *coping* regressivas. Os professores classificados com altos níveis de *burnout* atribuem a maior parte do seu *stress* à sua profissão e referem níveis baixos de compromisso e de satisfação. Estes professores foram caracterizados com níveis baixos de *hardiness* e de suporte social.

O mal-estar é visível através de sintomas que afectam os professores em diferentes níveis, incluindo um elevado absentismo, falta de empenhamento no trabalho, um *desejo* anormal de férias, auto-estima reduzida, pedidos constantes de transferências, *stress*, doenças mais ou menos fingidas que têm como principal objectivo abandonar temporariamente o ensino e enfermidades reais, neuroses reactivas e depressão (Lima, 1996; Malagris, 2004; Marchesi, 2007). Este quadro é de tal forma visível que em França, as doenças mentais detectadas nos professores têm sido consideradas como doenças de origem profissional (Carlotto, 2002; Lima, 1996).

Com base numa amostra de 379 professores norte-americanos, Lopes (1993) conclui que 2,9% dos professores tem problemas psicológicos sérios e 35,7%, apresenta desequilíbrios psicológicos moderados.

Maslach (2003) sugere que os trabalhadores acometidos pela síndrome de *burnout* apresentam sintomas de esgotamento emocional, físico e psíquico, muito acentuados, além da despersonalização e da baixa realização profissional. Os sintomas desta síndrome dividem-se em quatro categorias, com algumas variações (Barona, 1996; Benevides-Pereira, 2002; Gil-Monte & Peiró, 1997; Gil-Monte, 2003, 2005):

- a) Físicos: Sensação de fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares no pescoço, ombro e dorso, perturbações gastrointestinais, pouca resistência imunológica, astenia, cansaço intenso, cefaleias e transtornos cardiovasculares;
- b) Psíquicos: diminuição da memória, falta de atenção e concentração, diminuição da capacidade de tomar decisões, fixações de ideias e obsessão por determinados problemas, ideias fantasiosas ou delírios de perseguição, sentimento de alienação e impotência, labilidade emocional e impaciência;
- c) Emocionais: desânimo, perda de entusiasmo e alegria, ansiedade, depressão, irritação, pessimismo e baixa autoestima;
- d) Comportamentais: isolamento, perda de interesse pelo trabalho ou lazer, comportamento menos flexível, perda de iniciativa, lentidão no desempenho das funções, absenteísmo, aumento do consumo de bebidas alcoólicas, fumo e até mesmo drogas e incremento da agressividade.

No entanto, é importante ressaltar que nem todos estes sintomas estão necessariamente presentes em todos os casos, pois esta configuração dependerá de factores individuais (como a predisposição genética e as experiências sócio-educacionais), factores ambientais (local de trabalho ou até mesmo condições ambientais das cidades) e o estágio em que o indivíduo se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome.

Farber (1991) divide as manifestações do *burnout* nos professores em sintomas individuais e profissionais destacando, entretanto, que estas questões são difíceis de ser generalizadas e descritas universalmente. Em geral, segundo o autor, os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais peculiares a este fenómeno podem levar a sintomas psicossomáticos como a insónia, as úlceras, as dores de cabeça e a hipertensão, além do abuso e uso de álcool e medicamentos, incrementando os problemas familiares e os conflitos sociais.

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos na planificação das aulas, tornando-se menos assíduo e cuidadoso. Poderá ainda apresentar perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos optimismo quanto à avaliação do seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos na sala de aula ou pela falta de progresso dos seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento em relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação aos administradores e familiares dos alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de uma visão depreciativa relativamente à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido por ter ingressado na profissão, fantasiando ou planeando seriamente abandoná-la. Segundo Heus e Diekstra (1999), os professores que apresentam *burnout*, gastam muito tempo do seu intervalo denegrindo os alunos, reclamando da administração escolar, arrependendo-se da sua escolha profissional e planeando novas opções de trabalho.

Lopes (1993) sublinha que as fontes de mal-estar docente podem ser classificadas da seguinte maneira:

- a) Fontes vinculadas ao contexto sócio-educativo - devido às constantes transformações que exigem obrigatoriamente novas formas de adequação e de adaptação; novos desenhos de papéis a desempenhar e novas metodologias de intervenção;
- b) Fontes vinculadas ao contexto escolar - nomeadamente a relação com os alunos e com os colegas e/ou superiores hierárquicos.
- c) Fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial - como sendo o estatuto sócio-profissional e os estereótipos em relação ao papel do professor; as expectativas relativamente a si e aos alunos.

Gallego e Rios (1991) distinguem três momentos no desenvolvimento da manifestação da síndrome:

- a) Num primeiro momento, o indivíduo percebe a sobrecarga de trabalho e sua dificuldade em atendê-la gerando assim um *stress* ocupacional.

- b) Num segundo momento, observa-se um esforço do indivíduo em adaptar-se as exigências do trabalho.
- c) Por fim, num último momento, ocorre o enfrentamento defensivo, levando o indivíduo à despersonalização. A *despersonalização* é uma dimensão característica da síndrome de *burnout* e um elemento que a distingue do *stress*. Originalmente, apresenta-se como uma maneira do profissional se defender da carga emocional derivada do contacto directo com o outro. Neste sentido, o profissional acaba por desenvolver atitudes insensíveis em relação às pessoas no trabalho, criando uma barreira para não permitir a repercussão dos problemas e sofrimentos alheios na sua vida. O profissional que sofre de *burnout* acaba por ignorar o sentimento das outras pessoas agindo, até mesmo, com cinismo e rigidez.

A maioria dos autores concorda que o *burnout* aparece como uma resposta ao *stress* ocupacional (Benevides-Pereira, 2002; Gallego & Rios, 1991; Gil-Monte & Peiró, 1997). Há vários estudos que tentam determinar quais as variáveis mais significativas no desencadeamento do *stress* e do *burnout*. Entre estas, consideram-se as características pessoais (idade, sexo, nível educacional, estado civil, tipo de personalidade, nível de idealismo em relação à ocupação), de trabalho (tipo de ocupação, tempo de profissão e instituição, grau de responsabilidade envolvida, relação profissional-cliente, entre outras), características organizacionais (ambiente físico, mudanças organizacionais, normas institucionais, clima, burocracia, recompensas, segurança) e características sociais (cultura, suporte familiar, prestígio social).

4.5. Causas do *burnout*

Como já referido anteriormente, os profissionais mais susceptíveis à síndrome de *burnout*, são os que desenvolvem as suas actividades na área assistencial, ou seja, que trabalham no contacto directo com pessoas, em prestação de serviço. Há autores (Volpato, Gomes, Silva, Justo, & Benevides-Pereira, 2003), que apontam os professores

como sendo o grupo profissional mais propenso a esta síndrome, quando comparados aos demais profissionais, já que esta profissão envolve o interagir com as pessoas num ambiente carregado emocionalmente.

Neste sentido, os professores têm sido alvo de diversas investigações (Byrne, 1991; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Martínez Hernández, 1992; Moura, 2000; Rabasa, 2007), pois no exercício profissional da actividade docente encontram-se presentes diversos *stressores* psicossociais, alguns relacionados com a natureza das suas funções, outros relacionados com o contexto institucional e social onde estas são exercidas. Estes *stressores*, devido à sua persistência, podem levar à síndrome de *burnout*, considerada por Rudow (1999) como um tipo de *stress* de carácter persistente, vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Muitos estudos têm-se preocupado em identificar as causas do *burnout* especificamente na população de professores. Farber (1991) parte do pressuposto de que as suas causas são uma combinação de factores individuais, organizacionais e sociais, sendo que esta interacção produziria uma percepção de baixa valorização profissional, resultando em *burnout*. O autor ao se referir aos factores de personalidade, diz que a literatura considera que os professores idealistas e entusiasmados com a sua profissão são mais vulneráveis, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente com as suas actividades, sentindo-se desapontados quando não são recompensados pelos seus esforços. Idealizações em relação ao trabalho e à organização propiciam, então, o aparecimento do *burnout*.

Volpato et al. (2003) colocam em evidência como principais causas que levam os docentes a desenvolverem o *burnout*: a falta de reconhecimento social, as relações impessoais inadequadas, a classe com muitos alunos, a falta de recursos, o isolamento, o medo da violência, a falta de controlo sobre a sala de aula, muitas vezes, decorrente da ausência de autoridade que lhe foi outorgada pela própria instituição, a ambiguidade de funções, a pouca oportunidade de promoção e a falta de suporte/apoio.

Considerada como uma reacção à tensão emocional constante, originada de um trabalho que envolve o contacto permanente com pessoas, sejam elas pacientes ou alunos, esta enfermidade leva o profissional a uma total desmotivação, fazendo-o perder o sentido na sua interacção com o trabalho, de maneira a que sinta qualquer esforço como algo inútil e desnecessário (Naujorks, 2003).

A profissão docente é, sem dúvida, uma das profissões mais sujeitas ao desgaste profissional. Entre as causas deste desgaste, são apontados nos professores, uma inadaptação das condições físicas da escola, número elevado de alunos por professor, tipo de trabalho que o professor realiza, dispêndio de energia mental e afectiva a que as aulas obrigam, responsabilização pelo sucesso dos alunos, estatuto social baixo, instabilidade sócio-profissional e esforço físico, pela incidência na sua postura (geralmente de pé) e na oralidade (aparelho fonador) (Dworkin, 1997; Teodoro, 2006).

Vários autores (Byrne, 1991; Farber, 1991) têm realizado estudos com professores primários, secundários, universitários e de escolas especiais, tendo proporcionado consistência na relação dos resultados obtidos e desenvolvendo modelos explicativos importantes sobre a sua ocorrência. A severidade de *burnout* entre os profissionais de ensino já é, actualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca esta profissão como uma das profissões de alto risco (Farber, 1991).

Mais especificamente, Dworkin (1997), afirma que o desgaste profissional na profissão docente é ainda decorrente da contradição entre o modo como os professores são formados nas universidades e a experiência do ensino nas escolas.

Partindo deste pressuposto, Jesus e Abreu (1993) realizaram um estudo em Portugal no seio de professores estagiários e concluíram que o período de estágio pedagógico constitui-se numa experiência traumática ou num choque com a realidade. Os autores sustentam esta ideia referindo que a formação educacional que os professores detêm, permitem desenvolver expectativas irrealistas quanto ao futuro profissional e não promove a auto-confiança e sentimento de competência no futuro professor para o confronto com as situações características da sua profissão.

Parece consensual que a actividade educativa exige, hoje em dia, profissionais com formação que não se confine ao domínio de um conjunto de saberes da área de especialidade e de conhecimentos e competências necessárias à sua transmissão. Sem dúvida que as funções e os papéis atribuídos aos professores acabam por extravasar o contexto da sala de aula e o domínio científico-pedagógico da sua área disciplinar, pelo que se conduziu a uma necessidade, cada vez mais marcada, de mudança conceptual na formação dos professores (Fernandes, 1994).

A inadequação da formação recebida para lidar com as actividades de ensino, escola e cultura institucional, também tem sido apontada pelos professores como uma importante causa da síndrome (Farber, 1991; Wisniewski & Gargiulo, 1997). A formação do professor, referem os autores, enfatiza conteúdos e tecnologia, sendo deficiente a abordagem nas questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com os alunos, administradores, pais e outras situações. A falta de condições físicas e materiais para implementar as suas actividades junto aos alunos também foi identificada como importante fonte de desgaste profissional.

Os professores possuem expectativas de atingir metas um tanto ou quanto irrealistas, pois pretendem não somente ensinar os seus alunos, mas também, ajudá-los a resolver os seus problemas pessoais (Rabasa, 2007). Maslach e Goldberg (1998) afirmam que a educação pode ser associada ao *burnout*, devido ao alto nível de expectativa destes profissionais, o qual não pode ser totalmente preenchido.

Pines et al. (1981, cit. por Barraza Macías, 2011) afirmam que é provável que o desgaste afecte mais os professores idealistas que se encontram no início da sua actividade, uma vez que possuem expectativas muito elevadas. Daqui, poderá facilmente surgir um efeito nocivo que se prende com o ponto de vista pessoal (desenvolver um auto conceito negativo) e com o ponto de vista relacional (quando os docentes desenvolvem atitudes profissionais negativas que se tornam perniciosas para os alunos).

Inerente ao conteúdo do seu cargo, a relação com o aluno tem sido apontada com uma das maiores causas de *burnout*. Um estudo realizado com professores suíços

identifica que a sua maior causa é o mau relacionamento entre professor-alunos. O estudo de Burke e Greenglass (1993) confirma este resultado, acrescentando ainda a relação entre *burnout*, a sobrecarga de trabalho e o conflito de papel. O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, i.e., a instrução académica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais dos alunos e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade.

A relação com os familiares dos alunos, de acordo com Abel e Sewell (1999), também se mostra muitas vezes, problemática e *stressante*, seja pela falta de envolvimento deles no processo educacional (acreditando ser a escola e o professor os únicos responsáveis pela educação dos filhos), seja pelo excesso (acreditando ser o professor incompetente e inexperiente e, muitas vezes, o causador dos problemas apresentados pelo aluno).

Muitos pais acreditam que os profissionais do ensino estão mais preocupados com a sua remuneração e férias do que com a educação. Neste sentido Farber (1991) afirma que, do ponto de vista público, a categoria profissional da docência sofre muitas críticas, é extremamente apontada ao nível dos seus insucessos e raramente, reconhecida pelos seus sucessos. Para o autor, mesmo que esta seja uma tendência de todas as profissões, nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e apontada pela população em geral nas últimas duas décadas como a dos professores.

Segundo Burke e Greenglass (1993) as condições de trabalho consideradas como causadoras da síndrome de desgaste profissional na escola são as seguintes: pouca possibilidade de ascensão profissional; baixa participação directa na gestão e planeamento do trabalho; reduzidos salários; sobrecarga de trabalho; conflito de papéis; ambiguidade no que se deva realizar dentro do trabalho; exigência de muito envolvimento com o aluno e burocratização do trabalho.

O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que os professores se sintam desrespeitados, principalmente quando têm que executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência da sua profissão. Ao desempenhar trabalhos administrativos o

professor diminui a sua carga horária para o atendimento ao aluno e para se desenvolver na profissão. A falta de autonomia e de participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*. Estas questões, somadas à inadequação salarial e à falta de oportunidades de promoção, têm preocupado diversos pesquisadores (Burke et al., 1998).

Sobre eles recaem as maiores expectativas num tempo de crise generalizada da família e de tantas outras instituições da sociedade. À escola e, mais concretamente ao professor, confia-se a tarefa de formação integral das crianças e dos jovens, conferindo-lhe as responsabilidades no insucesso pessoal e escolar das novas gerações (Santos & Fernandes, 2000).

Outra questão relevante abordada pelos autores é o isolamento social e a falta de bom senso da comunidade que se encontram presentes no trabalho docente, tornando os professores mais vulneráveis ao *burnout*. Segundo Burke et al. (1998), o ensino é uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor a vincular as suas actividades ao atendimento de alunos, ficando de parte as actividades de afiliação, grupos e relacionamento social. Esse facto foi comprovado pelos autores ao identificarem a falta de suporte social como uma das causas significativas do *burnout* em professores.

Em relação ao sentir-se triste e ao sofrer do professor, Soratto e Olivier-Heckler (1999) apresentam uma abordagem interessante, quando afirmam:

“O trabalho de professor é revestido de características tão peculiares que ele não pode dar-se ao luxo de sofrer, de ficar cansado (...). Não pode dar-se ao luxo de ficar triste, pois a sua tristeza certamente prejudicará o desempenho dos alunos, já que para eles o professor é o baluarte, uma fortaleza” (pp. 98-99).

Pensa-se que esta foi uma maneira peculiar que as autoras encontraram para evidenciar quão elevada é a exigência social, comunitária e escolar em relação ao professor, o que se revela ambivalente, uma vez que, ao mesmo tempo, são exigidas do professor atitudes de humanismo, carinho e afecto para com seus alunos e também, de negação dos seus sentimentos de tristeza e sofrimento.

Por isso, é natural que os professores sintam necessidade de mudança mas, ao mesmo tempo, tenham receio dessa mudança, uma vez que esta poderá trazer algumas consequências ao nível do privilégio do tempo de serviço, da segurança no seu emprego e, concomitantemente, poderá também acarretar uma perda de identidade, de imagem de si (individual e colectiva) e da relação com os outros e com o mundo (Lima, 1996).

Neste sentido, para que as inovações tenham lugar de forma eficaz, é preciso que os papéis dos professores sejam (re)definidos como reflexo de uma nova conjuntura, passando a ser vistos como colaboradores na investigação e agentes de inovação pedagógica; facilitadores da aprendizagem; tecnopedagogos; co-avaliadores; membros especializados duma equipa pedagógica. Porém, a mudança só tomará lugar quando as atitudes, os valores e as convicções dos sujeitos envolvidos no processo sofrerem uma modificação e ajustamento (Cardoso, 1991).

O *burnout* em professores, afecta como já se referiu, o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objectivos pedagógicos levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandonar a sua profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Para Moura (2000) as dez maiores fontes de *burnout* nos docentes seriam: a desmotivação dos alunos; o comportamento indisciplinado dos educandos; a falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional; os baixos salários; as más condições de trabalho (falta de equipamentos e instalações adequadas); as turmas excessivamente grandes; as pressões de tempo e prazos; o baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; os conflitos com colegas e superiores e as rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos.

Todos estes factores levam a que o professor vivencie, segundo alguns autores, uma verdadeira *crise de identidade profissional*, gerada pela deterioração da sua situação profissional e pela ambiguidade do seu verdadeiro papel na sociedade actual (Simões, 1993; Teodoro, 2006).

O professor vive hoje, sem dúvida, uma crise de identidade que se mergulha num grande desconcerto sobre os objectivos, os conteúdos e os métodos do seu trabalho, acrescendo-se o escasso reconhecimento social da sua profissão (Santos & Fernandes, 2000). Esta multiplicidade de papéis atribuídos aos professores leva a um conflito interno no professor, conflito esse que depende do grau de discrepância entre as exigências ligadas ao papel que o mesmo desempenha, as concepções que ele tem sobre esse papel e o seu desempenho real (Lima, 1996). Lopes (1993) reconhece não só o conflito de papel, mas igualmente a sua ambiguidade, como fonte geradora de *stress* e de ansiedade.

Este conflito poderá ser considerado um dilema ético, no olhar de Lyons (1990) uma vez que se traduz num processo de escolha das práticas educativas mais ajustadas, no sentido da eficácia da sua actividade profissional. A acção educativa ao ser percebida como um jogo complexo de variáveis de decisão e modificáveis, induz o sentido de relativização dos saberes e comportamentos éticos e morais (Fernandes, 1999; Murphey & Decoker, 1991).

Este conflito conduz inevitavelmente àquilo que se designa de *mal-estar docente*, que se caracteriza pela necessidade de desempenharem inúmeras funções, novas e contraditórias, sem que tivessem meios para clarificar e decidir sobre a especificidade do seu papel profissional (Lopes, 1993).

No fundo, este mal-estar geral emerge, pois o *“meio educacional é complexo e as estruturas pessoais demasiado rígidas e, mais especificamente, porque a prática profissional assume, hoje em dia, um carácter ‘essencialmente psicológico’ e a profissão é escolhida sobretudo, na expectativa de, por ela, se aceder à segurança pessoal”* (Lopes, 1993, p. 25).

Os autores aqui citados, de modo geral, possuem a mesma concepção, i.e., que a instituição como um todo é a principal responsável pelo mal-estar docente. Burke e Greenglass (1993) afirmam que a ocorrência de *burnout* no seio dos professores está mais relacionada com as condições de trabalho enfrentadas pelos mesmos, do que com as características de sua personalidade.

De acordo com Maslach e Leiter (1999), para que se resolva o desequilíbrio entre o indivíduo e o seu trabalho é necessário responsabilizar tanto o docente, como o ambiente em que este desenvolve as suas actividades. Contudo, como as fontes de desgaste se encontram mais nas questões situacionais do que nas pessoais é importante procurar soluções no contexto social do local de trabalho.

Estudos realizados por Moreno-Jiménez, Gutiérrez e Hernández (1999), nos quais procuraram comprovar a incidência dos factores organizacionais no aparecimento do *burnout* no seio de docentes e a sua interacção com os factores de personalidade, mostram que, de uma forma geral, a exposição repetida a situações de *stress* e o desenvolvimento de sintomas de *burnout* são factores determinantes no processo que conduz à perda de saúde objectiva. Os autores sublinham que a exposição prolongada a formas de *stress* organizacional é um factor desencadeante do desgaste profissional.

4.6. Consequências do *burnout*

O nível actual do conhecimento sobre as possíveis consequências do *burnout* indica que estas merecem uma importância focalizada devido à sua frequência, seriedade potencial e domínios afectados (Torres Gómez de Cádiz et al., 1997) e em muitas vezes, pela irreversibilidade das suas consequências (Heus & Diekstra, 1999).

As consequências do *burnout* nos professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional mas também, trazem repercussões ao nível da organização escolar e na relação com os alunos. A adopção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os receptores dos seus serviços deflagra um processo de deterioração da qualidade da relação e do seu papel profissional (Farber, 1991; Rudow, 1999).

Os professores com altos níveis de *burnout* pensam com frequência, em abandonar a sua profissão. Esta situação ocasiona sérios transtornos no âmbito da instituição escolar e também no sistema educacional mais amplo (Rudow, 1999).

Os professores de um modo geral (Wisniewski & Gargiulo, 1997), e os professores mais jovens, apresentam uma maior tendência em abandonar o seu trabalho e a sua profissão como consequência do *burnout* sentido (Schwab & Iwanicki, 1982, cit. por Avila & Sánchez Escobedo, 2011). Os professores não esperam a altura da reforma e retiram-se do seu trabalho antes da idade legal para isso ocorrer (Rudow, 1999). A intenção de abandonar a organização, a *saída psicológica* ou despersonalização, são estratégias que os docentes encontram para lidar com a exaustão emocional (Lee & Ashforth, 1996).

Embora muitas pessoas possam deixar o seu trabalho, como consequência do *burnout*, outras podem deixar-se permanecer no mesmo. Entretanto, a produtividade fica aquém do real potencial, ocasionando problemas na qualidade do trabalho (Maslach & Goldberg, 1998). Geralmente, os altos níveis de *burnout* fazem com que os profissionais anseiem o término do seu dia-a-dia de trabalho, pensem com mais frequência nas férias, recorrendo sistematicamente a baixas e atestados médicos, como forma de aliviarem o *stress* e a tensão que vivenciam com o seu trabalho (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Para Maslach e Leiter (1999), o professor acometido pela síndrome de *burnout* tem dificuldade em envolver-se, falta-lhe carisma e emoção quando se relaciona com os seus alunos, o que afecta não só a aprendizagem e a motivação dos alunos, mas também o comportamento destes. Rudow (1999) identificou que os professores com altos níveis de *burnout* eram alvo de frequentes resfriados, insónias, dores nas costas e cabeça e hipertensão.

Sem dúvida que a exaustão seja ela física, emocional ou mental, tem o seu preço tanto para o indivíduo que contribui com o seu desgaste pessoal, como para o instituição que sofre com a perda da qualidade, produtividade e, consequentemente, com a redução dos seus recursos financeiros. Porém, Maslach e Leiter (1999) relatam que seria mais interessante investir na prevenção do que lidar com os custos decorrentes do *burnout*. Para tanto, Maslach e Leiter propõem não apenas a redução deste desgaste físico, mental e emocional mas principalmente, o aumento das oportunidades para que os trabalhadores continuem comprometidos (*commitment*) e

satisfeitos com o seu trabalho. Enfim, é de fundamental importância que sejam desenvolvidos conhecimentos sobre o *burnout*, para que as suas causas prováveis, consequências e possíveis formas de prevenção, possam ser transmitidas aos profissionais.

4.7. Determinantes do *burnout*

Através da literatura e de estudos empíricos têm sido encontrados diversos factores que possuem uma estreita relação com o aparecimento do *burnout*. As dimensões de vulnerabilidade à síndrome de *burnout* descritas por diversos autores e recolhidas por Álvarez Gallego e Fernández Ríos (1991), são:

4.7.1. Componentes pessoais pré-mórbidos

Por componentes pessoais pré-mórbidos entende-se as variáveis pessoais, familiares e características da personalidade que aumentam a susceptibilidade pessoal.

4.7.1.1. Idade e outras variáveis relacionadas

Em relação à experiência na profissão, à medida que os anos passam, ela é adquirida e diminui a vulnerabilidade à tensão laboral. Os sujeitos mais jovens e inexperientes são os mais vulneráveis. Os profissionais jovens tendem a experimentar maiores níveis de exaustão emocional e fadiga (Schwab & Iwanicki, 1982, cit. por Avila & Sánchez Escobedo, 2011).

Variáveis como a idade, o estado civil e o nível de educação têm sido relacionadas com o *burnout* (Schwab & Iwanicki, 1982, cit. por Avila & Sánchez Escobedo, 2011; Dietzel & Coursey, 1998; Turnipseed, 1998).

Mingote e Pérez (2003) asseguram que a idade aporta diferenças ao nível do *burnout*. Ciancaglini (2005), no seu estudo, afirma que há uma relação negativa entre a idade e o *burnout* e que se observou uma relação entre os mais velhos e o cansaço emocional. Correia et al. (2010) constataram que os docentes mais novos sentem maior *stress* relacionado com a carreira docente e despersonalização e, inversamente, menor realização e satisfação pessoal. Todavia, Barraza Macías, Carrasco Soto e Arreola Corral (2007) e Diéguez Hidalgo, Sarmiento Damaris e Calderón Formaris (2006), assinalam que a idade não interfere nos níveis de *burnout* sentidos nos professores.

A relação inversa entre *burnout* e antiguidade, tão frequentemente falada, pode ser em função tanto da idade como do ambiente laboral, pois os trabalhadores que ingressam num ambiente com alto nível de *stress*, tendem a deixar o trabalho para trás num período de tempo não muito grande. Além disso, há estudos que demonstram uma relação linear positiva entre a experiência e o *burnout* (Moreno & Oliver, 1993).

Moura (2000) associa as diferenças encontradas nos níveis do *burnout* às questões tradicionais do processo de socialização e organização social, as quais se colocam diferenciadamente em função da idade. Os professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente, devido às expectativas irrealistas em relação à sua profissão. Os jovens professores precisam de aprender a lidar com as exigências do trabalho e, por esta razão, podem apresentar maiores níveis desta síndrome. Por sua vez, os professores com mais idade, segundo esta autora, parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecerem na carreira, demonstrando menos preocupação com os *stressores* ou com os sintomas pessoais relacionados ao *stress*.

Outro estudo realizado por Friedman (2000) identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do *burnout*. Já para Schwab e Iwanicki (1982, cit. por Avila & Sánchez Escobedo, 2011) mais significativo que os anos de prática de ensino é o nível de ensino em que o professor actua. Os professores do ensino secundário apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino básico.

Também Ayuso e Guillén (2008) e Barraza Macías et al. (2007) anunciam que são os professores do ensino secundário que possuem uma maior incidência de *burnout*, quando comparados com os do ensino básico.

Diversos estudos têm encontrado relações entre as variáveis demográficas antes mencionadas e o *burnout* (Maslach, 2003; Tang, 1998). Outros autores, no entanto, não encontram diferenças entre o estado civil, tipo de lugar onde residem, nível de educação e o número de anos de experiência em relação ao *burnout* (Schwab & Iwanicki, 1982, cit. por Avila & Sánchez Escobedo, 2011).

Um estudo realizado por Garcia e Benevides-Pereira (2003) sobre o impacto do *burnout* em 79 professores universitários mostra que os níveis de *burnout* diferem com o sexo e a idade dos professores. Todavia não apresentam variações quando se considera o estado civil dos mesmos e o facto de possuírem ou não filhos. Denota-se, ainda, neste estudo, que os professores inquiridos referem que a sua profissão interfere negativamente na sua vida pessoal e, 32,91% dos professores sublinha já ter sido submetido ou ainda estar submetido à psicoterapia individual, com sintomas de exaustão emocional e síndrome de despersonalização.

4.7.1.2. Género

As mulheres conduzem melhor as situações conflituais no trabalho (Maslach et al., 2001). Porém, elas aumentam cada vez mais as filas dos trabalhadores afectados por *burnout* por terem que fazer frente a uma sobrecarga de tarefas laborais e domésticas (Freudenberger, cit. por Roque Tovar et al., 2011).

Ao que tudo indica o género, a exemplo de outras variáveis, continua a ser um ponto de controvérsia. Numerosos estudos têm encontrado diferenças de género na resposta ao *burnout* (Greenglass, Burke, & Ondrack, 1990; Ogus, Greenglass, & Burke, 1990). Contudo é difícil a interpretação que faz referência às diferenças de género, porque pode ser confundida com um número significativo de variáveis relevantes para

o *burnout* tais como: tipo de ocupação, categoria hierárquica, conflito de papéis e o sistema de suporte social (Greenglass, 1991).

Maslach e Jackson (1986, cit. por Farber, 1991) examinaram as diferenças de género entre trabalhadores de um amplo campo de actuação relacionados com os serviços e a saúde. Elas encontraram que as mulheres pontuavam significativamente mais alto na *exaustão emocional* e mais baixo no *ganho pessoal* que os homens. No entanto, estes pontuavam mais alto do que as mulheres na *despersonalização*. Este estudo foi muito criticado, já que o género foi confundido com o tipo de ocupação, por exemplo. Na amostra, os psicólogos, psiquiatras e oficiais de polícia eram maioritariamente homens, enquanto as enfermeiras, trabalhadores sociais e advogados eram maioritariamente mulheres. Por conseguinte, não se pode confundir as diferenças de género com a diferença da ocupação.

Tang (1998) estudou a validade e consistência do MBI (*Maslach Burnout Inventory*) em profissionais dos Serviços Sociais na China. Encontrou apoio às três dimensões deste modelo e um melhor ajustamento ao eliminar os itens 12, 14 e 18. Os três factores são consistentes em homens e mulheres. Os itens de *despersonalização* são equivalentes para ambos os géneros, enquanto os de *exaustão emocional* e *logro pessoal* só o são parcialmente.

Também Barraza Macías (2011), Hernández Cortés (2011) e Roque Tovar et al. (2011) encontram diferenças nos níveis de desgaste profissional, quando a variável género é considerada, apontando para ser mais evidente este desgaste no género feminino. O estudo de Grajales (2001) e de Mingote e Pérez (2003) mostram igualmente que são as mulheres as mais acometidas pelo esgotamento emocional, apresentando diferenças nos níveis de *burnout*, quando comparadas com os homens.

Alguns estudos (Hernández Cortés, 2011) encontraram suporte à hipótese de que as mulheres são mais susceptíveis ao *burnout* do que os homens. Porém outras investigações não encontraram diferenças entre os homens e as mulheres (Barber & Iwai, 1996; Barraza Macías et al., 2007; Diéguez Hidalgo et al., 2006) assinalando que o género não interfere nos níveis de *burnout* sentidos nos professores.

No entanto, outro grupo de estudiosos encontrou que os homens pontuam níveis mais altos em *despersonalização*. Eles tendem a ter comportamentos mais impessoais e insensíveis e têm mais atitudes negativas frente aos seus interlocutores do que as mulheres. Pontuações mais altas, de *despersonalização*, por parte dos homens, também são encontradas naqueles que trabalham em atendimento ao público e entre professores (Greenglass, 1991).

Também Farber (1991), refere que diversos estudos têm mostrado ser os professores do sexo masculino mais vulneráveis que os do sexo feminino, o que levou à suposição de que mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. Ogus, Greenglass e Burke (1990) num estudo sobre o *burnout* no seio dos professores constataram que os professores do sexo masculino reportavam maiores indicadores de *burnout* e menor satisfação com o seu trabalho, do que os professores do sexo feminino.

4.7.1.3. Personalidade

As excessivas exigências emocionais constituem uma causa importante de esgotamento emocional, particularmente para as personalidades emotivas predominantes nos serviços humanos (Cheuk, Wong, & Rosen, 1994). O *tipo emocional* apresenta uma maior sensibilidade perante assuntos relacionados com o trato humano e uma necessidade de actividades corporativas, de afecto e de entusiasmo, comparado com o *tipo racional*, o qual se destaca mais em capacidade de análise, objectividade, consideração lógica dos sucessos e cepticismo. Nos serviços sanitários, domina o *tipo emocional* sobre o *racional* em uma proporção de 80 a 20% (Garcia Izquierdo, 1990). Outro tipo vulnerável é o *ativista social* (Glass & Mcknight, 1993), por ser um sujeito que aspira, cada vez mais, no seu trabalho e tomando-o, por conseguinte, mais como uma cruzada do que como um meio, comprometendo a sua vida privada com seu afã de transformar o mundo.

Burke et al. (1998) comprovaram, num estudo realizado com oficiais de polícia (auto-intitulados como *ativistas sociais*), níveis maiores de *burnout*, de *stress* e menor

satisfação com seu posto actual de trabalho. Também encontraram nestes sujeitos maior sintomatologia psicossomática, maior consumo de álcool e drogas e maior consumo de café e cigarros. Resultados similares obtêm Burke e Greenglass (1993), com uma amostra de professores igualmente *activistas sociais*. Parece haver certo acordo entre todos os autores na hora de admitir que os indivíduos mais sensíveis, idealistas, activistas sociais, empáticos, ansiosos, obsessivos com seu trabalho, demasiado entusiastas, são mais vulneráveis para padecer de *burnout* (Farber, 1991).

Outros estudos também encontraram relações entre o perfil de personalidade *Tipo A* e *burnout* (Farber, 1991; Golembiewski, 1996). Da mesma forma, Cherniss (1980, cit. por Mota Enciso, Mollinedo Riveros, Ordóñez Méndez, & Torres Ramírez, 2011), mostrou que aquelas pessoas com ansiedade neurótica são mais susceptíveis ao *burnout*. A ansiedade é uma variável relevante na relação do *burnout*.

Turnipseed (1998) encontrou uma relação significativa de *burnout* com a ansiedade (tanto a ansiedade Traço, como Estado) medida pelo STAI (*State-Trait Anxiety Inventory*). Nessa relação parecem medir outras variáveis como: o grau de apoio no trabalho, a idade e o conhecimento do dia-a-dia no trabalho.

4.7.2. Inadequada formação profissional

Uma inadequada formação profissional fomenta falsas expectativas e a desconexão entre os conhecimentos teóricos e a sua aplicação prática, sem aportar habilidade para o confronto do *stress* laboral. Para Soriano e Winterstein (1998), seria produtivo proporcionar ao sujeito uma visão do todo antes da imersão em partes do currículo, favorecendo um conhecimento mais amplo e a percepção prática associada à definição do seu papel profissional.

Segundo Cherniss (1980, cit. por Mota Enciso et al., 2011), uma grande relação com o *burnout* é a vocação profissional dos indivíduos e o significado que o trabalho tem para o indivíduo. Este autor considera que para cada orientação profissional há um trabalho óptimo que se adapta à dita vocação; sempre e quando estes sujeitos não

tomam o seu trabalho como uma cruzada pessoal e sim como uma forma de ganhar a vida, são menos propensos ao *burnout*.

Para Wilder e Plutchick (1981, cit. por Soriano & Winterstein, 1998), os defeitos mais comuns da formação universitária são:

- a) Os excessivos conhecimentos teóricos;
- b) O escasso treino nas habilidades práticas;
- c) A falta de aprendizagem de técnicas de auto-controlo emocional e o lidar com a própria ansiedade;
- d) A falta de informação sobre o funcionamento das organizações aonde se vai desenvolver o trabalho.

4.7.3. Precariedade das condições do contexto laboral

Sobre a precariedade das condições do contexto laboral como resultado da ênfase dada aos interesses produtivos, sobrepondo-se à satisfação dos trabalhadores, Maslach e Leiter (1999) desmascararam o mito de que os trabalhadores que sofrem *burnout* são responsáveis por ele. Mostram que a responsabilidade recai normalmente sobre as organizações e colocam o *burnout* como fruto de uma disfunção da organização. Hillhouse e Adler (1997) apoiam este enfoque, mostrando que os efeitos do *stress* têm mais a ver com as características do ambiente e com a carga de trabalho global que suportam, do que com outro tipo de variáveis. Para tanto, Herzberg (1997) as divide em:

1. **Variáveis intrínsecas ou motivacionais**, relacionadas com o conteúdo do trabalho e indicadores do grau em que a empresa estimula as capacidades do profissional: autonomia para a tomada de decisões, variedade nas ocupações, volume de trabalho, importância do trabalho, promoção de pessoal e desenvolvimento profissional. Em relação a este tipo de variáveis, Jenkins e

Allen (1998) fazem um estudo empírico, em que se comprovou a relação da tomada de decisões, i.e., a implicação que percebe o profissional, com a quantidade e qualidade das interações. Comprova-se que a relação é positiva, i.e., a implicação da motivação favorece um melhor clima de trabalho e com mais interações positivas. Também é possível observar, na revisão da literatura sobre *burnout* que as percepções de incontrolabilidade do trabalho dispararam o *burnout* e a depressão, em contextos em que as expectativas da carreira são discrepantes da realidade laboral (Glass & Macknight, 1993).

2. **Variáveis extrínsecas**, por sua vez agrupadas em três categorias:

- Físicas (condições de habitação do espaço laboral): espaço, iluminação, higiene, sonorização, temperatura, entre outras. O conforto físico está correlacionado negativamente com o *burnout*.
- Sociais (pessoas em contacto com o sujeito no contexto laboral): clientes, companheiros, chefes, supervisores, alunos, entre outros. Junto com as intrínsecas, as variáveis sociais são as mais relacionadas com o desgaste profissional.
- Organizacionais: trâmites burocráticos, estrutura hierárquica, normas e regras. Tem sido investigada, também, em várias ocasiões, a influência dos turnos de trabalho e o *burnout*, com resultados diferentes. Jamal e Baba (1997), num estudo feito no Canadá, encontraram que os turnos de trabalho não se relacionavam com o *burnout*, ainda que houvesse maior mal-estar entre enfermeiros com turnos rotativos e nocturnos. Contudo, um estudo na Polónia compara níveis de saúde, *burnout* e outras variáveis em enfermeiros que trabalham por turnos de 8 e 12 horas numa unidade de tratamento intensivo. Os trabalhadores com turnos de 12 horas apresentam menos desorganização social e domésticas. Porém experimentam mais fadiga crónica, ansiedade, problemas de sono e exaustão emocional. Os seus níveis de saúde, *burnout* e bem-estar são piores. Assim, apesar de terem mais dias livres, não se

compensam os efeitos adversos dos turnos tão compridos em horas de trabalho (Iskra, Folkard, Marek, & Noworol, 1996).

Outras variáveis recolhidas na literatura que fazem referência ao funcionamento da organização são:

a) *Estrutura e supervisão*. Certos aspectos, como a ausência de uma estrutura clara na organização podem criar uma ambiguidade alta e favorecer a aparição do *burnout*. No entanto, demasiada estrutura pode determinar uma baixa autonomia que, por sua vez, pode conduzir a um alto nível de *burnout* (Golembiewski, 1993).

b) *A relação entre o supervisor e seus subordinados*. Numerosos autores encontram uma relação inversa entre o apoio dos supervisores e o *burnout* (Golembiewski, 1993). Além disso, os trabalhadores que não ocupam postos de supervisão parecem ter maior susceptibilidade ao *burnout* do que aqueles que ocupam posições de supervisão, pois estes podem racionalizar adequadamente os problemas que afectam aos postos mais baixos. De igual forma, a falta de procedimentos adequados e de apoio dos supervisores faz com que os trabalhadores de postos inferiores aos seus sejam mais vulneráveis ao *burnout* (Lautert, 1995).

As investigações que tratam de identificar quais os aspectos da situação laboral que conduzem ao *burnout* têm tomado duas direcções principais: alguns autores têm-se concentrado no pessoal de *serviços humanos* (por exemplo, enfermeiros, docentes, serviços sociais, entre outros) procurando identificar que características destes trabalhos se podem relacionar com o *burnout*, e manifestando as três dimensões citadas por Maslach e Jackson (1982, cit. por Maslach, 2003). Esta linha de investigação enfrenta-se com o ponto de vista de certos autores que pensam que o *burnout* não é um problema próprio destas profissões e assinalam que pode acontecer em muitas outras profissões que também implicam no trato directo com pessoas.

Outra linha de investigação considera a natureza geral do posto de trabalho, destacando os aspectos do contexto e do clima organizacional (Pinto, Lima, & Silva, 2003), e ressaltando as relações entre a ambiguidade de papéis, o conflito de papéis e o *burnout*.

Barber e Iwai (1996) utilizando como técnica a meta-análise, encontraram correlações negativas entre o conflito de papéis e a ambiguidade de papéis, com a falta de participação no trabalho, *feedback*, satisfação laboral compromisso e implicação no trabalho. Também tem sido demonstrado que o conflito e a ambiguidade de papéis estão fortemente relacionados entre si e incluem que são os maiores preditores do *burnout*, dando conta de 60% da variância explicada.

De acordo com a Figura 15, a sequência começa com o ambiente objectivo que apresenta uma exigência. Numa situação de conflito de papéis, há uma incompatibilidade de expectativas experimentada pela pessoa. Relacionada com a ambiguidade de papéis, há uma expectativa também das organizações de que a pessoa desempenhe o seu papel adequadamente, ainda que exista uma falta objectiva de informação relevante para tal. O modelo postula que o ambiente objectivo tem um efeito causal sobre o ambiente percebido, psicológico. Até certo ponto, o último é função do primeiro. Se o sujeito não pode confrontar a exigência percebida, experimentará um desequilíbrio entre a exigência e a sua capacidade de resposta, com o que aparece a experiência do *stress* tal como havia sido conceptualizada anteriormente. O modelo também supõe que a experiência de *stress* tem um efeito causal sobre as respostas imediatas do sujeito, tais como a tensão laboral, insatisfação laboral, absenteísmo ou um incremento da pressão sanguínea. Também se postula que estas respostas, se permanecem durante um amplo período de tempo, ou aparecem frequentemente, exercerão um efeito sobre a saúde geral do sujeito. Finalmente, o modelo considera também dois grupos de factores moduladores: as características da personalidade dos sujeitos e, as relações interpessoais que mantêm com indivíduos relevantes para a pessoa.

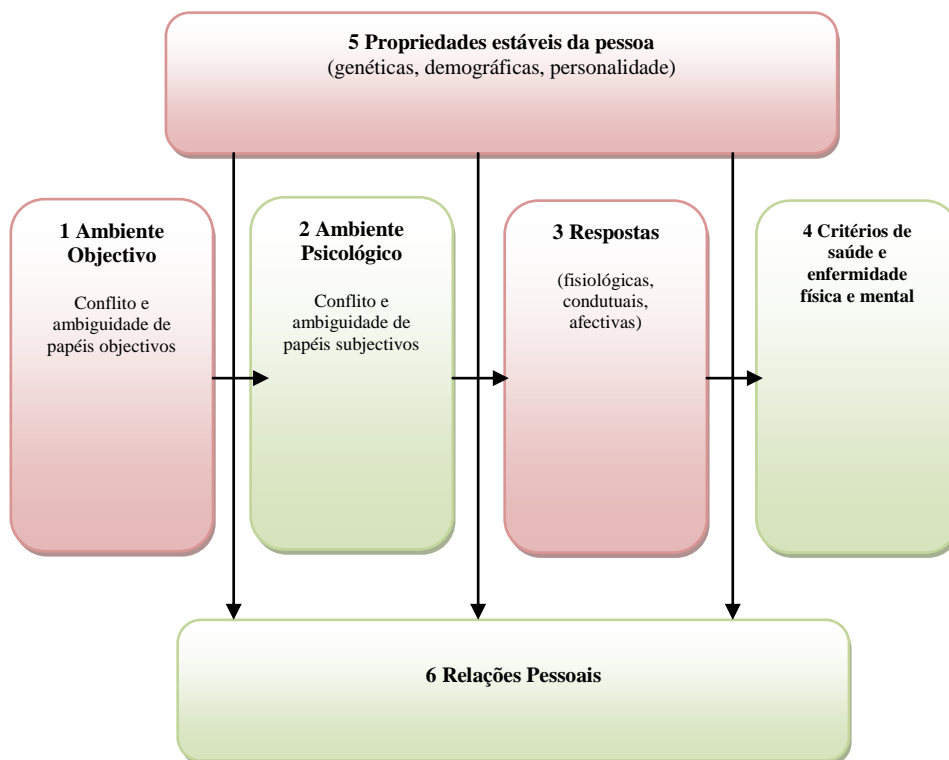


Figura 15. Modelo de Kahn e French (Kahn & Byosiére, 1992, p. 112)

4.8. *Burnout* e campo de desempenho profissional

Álvarez Gallego e Fernández Ríos (1991) recolhem os factores desencadeadores, dividindo-os segundo a sua especificidade, pelas profissões mais afectadas por este fenómeno, nomeadamente a educação.

4.8.1. Educação

São múltiplos os estudos que realizaram investigações com este segmento, obtendo todos resultados muito semelhantes (Cheuk et al., 1994; Martínez Hernández, 1992) e apontando assim, os factores que influenciam no aparecimento do *burnout* entre os professores que são:

- a) As deficientes condições ambientais e o escasso material com que se exerce a docência;

- b) A modificação do papel tradicional do educador, de precisar responsabilizar-se, cada vez mais, por um número maior de funções para as quais não havia sido devidamente preparado;
- c) A necessidade de manter uma postura coerente com os agentes de socialização numa sociedade pluralista;
- d) Os conflitos que surgem quando precisam de desempenhar diversos papéis, às vezes contraditórios, por exemplo, amigos dos seus alunos e às vezes juízes; atenção individualizada sem deixar de atender todo o grupo, exigem um equilíbrio difícil de conseguir;
- e) O facto de que na sociedade a consideração e o respeito se ganha com o *status* socioeconómico e não com o esforço realizado;
- f) O escasso apoio por parte da organização escolar e dos companheiros;
- g) A implicação do professor com o aluno que é, na maioria das vezes, condição necessária para a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, fonte de conflitos.

Os sintomas mais frequentes do processo de degradação da eficácia docente são: o absentismo, os hábitos perniciosos, a baixa auto-estima e as baixas laborais por depressão, ansiedade e *stress* generalizado. O modelo de Blase (1982, cit. por Correia et al., 2010), explica a degeneração da eficácia docente a partir da relação entre a motivação e a eficácia do professor, segundo se expressa na Figura 16.

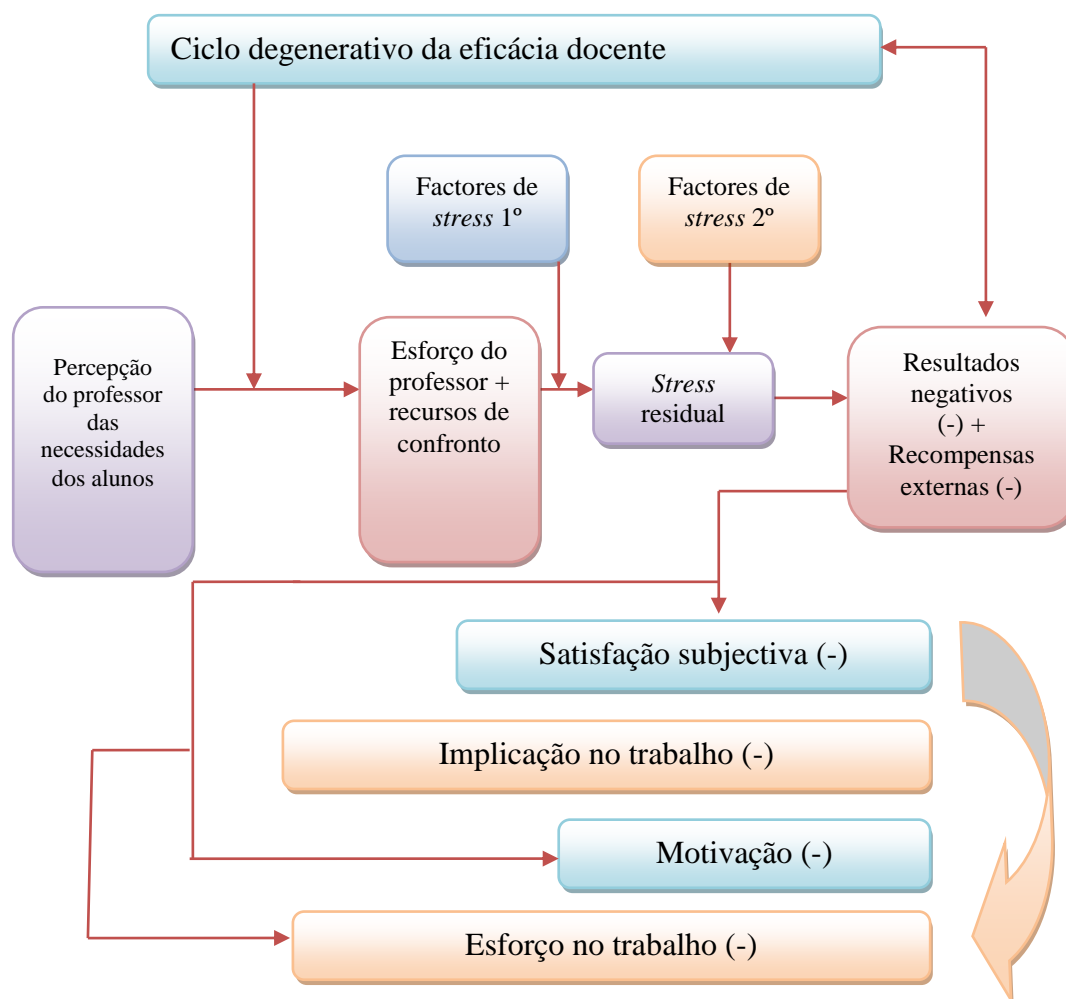


Figura 16. Modelo de Blase (1982, cit. por Kahn & Byosiére, 1992, p. 134)

4.9. Avaliação do *burnout*

A aparição dos instrumentos para medir o *burnout* esteve associada a diferentes medidas de avaliação que permitiram diferentes estudos epidemiológicos e, ao mesmo tempo, analisar, de forma contrastada, a relevância dos factores internos da personalidade, factores situacionais e demográficos. O desenvolvimento técnico marca e configura a evolução que tem tido o construto e a sua investigação (Moreno-Jiménez, Garrosa Hernández, & González Gutiérrez, 2000).

Uma das primeiras tentativas de avaliação do *burnout* corresponde a Pines et al. (1981, cit. por Barraza Macías, 2011), que elaboraram a *Tedium Scale*, cujo objectivo era a avaliação do *burnout* do ponto de vista do tédio ocupacional. A *Tedium Scale*, hoje

conhecida como *Burnout Measure*, é composta por 21 itens destinados a medir: cansaço emocional, cansaço físico e esgotamento mental. O modelo repousa sobre o suposto da equivalência, quando não há identificação entre a resposta ao *stress* e ao *burnout*. Há que dizer-se que este questionário é o mais usado depois do MBI (*Maslach Burnout Inventory*).

Na mesma época, Kyriacou e Sutcliffe (1978, cit. por Barraza Macías, 2011) propõem uma forma de avaliar o *burnout* dos professores, utilizando uma simples questão acerca da intensidade da insatisfação que sentem os professores na realização da sua tarefa. A questão que os autores propunham foi: *Quanto stress sente como professor?* Estes autores mantêm a concepção da *burnout* como a fase final do *stress* em que se intensifica a sintomatologia e, portanto, extensiva à totalidade das profissões.

Petergrew e Wolf (1981, cit. por Hernández Cortés, 2011) desenvolveram uma escala específica para a avaliação dos professores. A escala denominada *Teacher Stress Measure* era composta de 64 itens que representavam 13 factores. Posteriormente, uma revisão deste instrumento (Schultz & Long, 1988, cit. por Hernández Cortés, 2011) reduziu o questionário a 36 itens e 7 factores: *stress* de papéis, ambiguidade de papéis, satisfação laboral, satisfação pessoal, estrutura da tarefa, apoio gerencial e gestão da organização. Como se pode constatar, o *stress* é considerado tanto como modelo de estímulo como de resposta, ocupando um relevante papel organizacional.

Dentro desta mesma linha, porém talvez de forma mais sistemática, está o trabalho desenvolvido por Fimian (1984, cit. por Hernández Cortés, 2011), com a elaboração do *Teacher Stress Inventory*. Contém 10 factores, sendo 5 deles referentes às fontes de *stress* e cinco deles às consequências ou efeitos do *stress*. O inventário consta de 49 itens. Uma análise minuciosa do instrumento mostra que tanto as variáveis antecedentes, como nas variáveis consequentes, não se tem seguido um modelo teórico que trate de explicar o problema na sua globalidade, senão que se tem procedido a enumerar um conjunto de aspectos relevantes pela sua prevalência no exercício da profissão.

Um questionário dedicado especificamente à avaliação do *burnout* no seio dos professores é o elaborado por Hock (1988, cit. por Hernández Cortés, 2011). Como o próprio autor comenta as tentativas para definir de forma específica, a estrutura do *burnout* nos professores tem sido praticamente inexistente, dado que a maioria dos estudos tem sido conduzidos de forma muito generalista, sem centrar-se na problemática do professor. O autor constata igualmente que, enquanto os estudos sobre *stress* têm tentado determinar as causas e não só os efeitos, os estudos sobre o *burnout* têm-se dedicado quase que exclusivamente, ao estudo das consequências, abandonando ou descuidando a especificação das suas causas. Neste tipo de investigação apenas tem existido trabalhos que tratam de delimitar o efeito de variáveis moderadoras tão importantes como o género, os anos de exercício ou o tipo de docência.

A proposta de Hock (1988, cit. por Hernández Cortés, 2011) na elaboração do questionário *Teacher Burnout Inventory* para a avaliação do *burnout* nos professores, contém 62 itens mais 10 questões sócio-demográficas, envolvendo aspectos como o clima laboral, causas do *burnout*; efeitos psicológicos e efeitos físicos. A estrutura do *Teacher Burnout Inventory* só leva em conta o *burnout*, sem que haja um esforço por realizar uma possível diferenciação entre os elementos próprios do *stress* e do *burnout*.

Outra proposta semelhante está no trabalho desenvolvido posteriormente por Seidman e Zager (1987, cit. por Hernández Cortés, 2011), com a elaboração da escala *Teacher Burnout Scale*, que contém 21 itens englobados em quatro subescalas: satisfação com a carreira, apoio da administração, confronto com o *stress* e atitudes perante os estudantes. Neste caso, as variáveis utilizadas não contêm uma proposta conceptualmente clara devido à mescla que se efetua entre as causas, os efeitos e as variáveis intermediárias.

Uma atenção especial merece o questionário de Dworkin e Dworkin (1976, cit. por Dworkin, 1997) pelo seu carácter singular. O seu questionário para avaliar o *burnout* nos professores tem somente 8 itens que contêm quatro variáveis ou dimensões: falta de significado, falta de controlo, ausência de normas e isolamento. Neste caso é colocado em destaque a importância que há no *burnout*, a dimensão cognitiva nos seus diferentes

aspectos. O modelo que se apresenta causal e cognitivo, consistente basicamente na desorganização cognitiva do sujeito no exercício da sua tarefa.

Outro questionário para a avaliação dos professores é de Farber (1984, cit. por Farber, 1991): *Escala de Atitudes dos Professores*, a qual é uma versão modificada do MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Dos itens originais do *Maslach Burnout Inventory* passa para 40 itens que fazem referência exclusiva a aspectos relevantes para estes profissionais.

O SBS-HP - *Stalf Burnout Scale for Health Professionals* - foi criado por Jones (1980, cit. por Hernández Cortés, 2011), possui uma só dimensão com 30 itens. Mede o nível cognitivo, afectivo, comportamental e reacções psicológicas negativas que são consideradas necessárias para constituir a síndrome de *burnout*. O SBS-HP (*Stalf Burnout Scale for Health Professionals*) tem sido validado numa série de estudos com profissionais da saúde ($\alpha=0,93$). Foram encontradas correlações moderadas entre o O SBS-HP - *Stalf Burnout Scale for Health Professionals* - ($\alpha=0,99$) e o MBI (*Maslach Burnout Inventory*) em *Exaustação Emocional* ($r=0,54$) e *Despersonalização* ($r=0,54$), enquanto a relação com o *Logro Pessoal* foi muito baixa ($r=0,33$).

Há também o questionário MBA - *Meier Burnout Assessment* - de Meier (1984, cit. por Hernández Cortés, 2011), o qual utiliza uma escala de 23 itens bipolarizados em Verdadeiro-Falso. O MBA - *Meier Burnout Assessment* - ($\alpha=0,79$) correlaciona-se moderadamente com o MBI -*Maslach Burnout Inventory* - ($r=0,61$).

Do mesmo modo, Ford, Murphy e Edwards (1983, cit. por Hernández Cortés, 2011) construíram uma escala de 15 itens para profissionais de serviços humanos. Os itens da PJBI (*Perceptual Job Burnout Inventory*) reflectem: (i) exaustação emocional e cinismo; (ii) desmoralização, sentimentos de frustração e reduzida eficiência e; (iii) exigências excessivas de energia e recursos. Nesta mesma linha, o ELBOS (*Emener-Luck Burnout Scale*), contém 30 itens e também tem sido utilizado em profissionais de serviços humanos.

Porém, sem dúvida alguma, o questionário mais usado para medir o *burnout* é o MBI (*Maslach Burnout Inventory*), elaborado por Maslach e Jackson em 1986 (cit. por

Maslach, 2003). A proposta das autoras é que o *burnout* caracteriza-se por três factores básicos que, por sua vez, formam diferentes fases de um ciclo que termina no seu ponto máximo com a maior intensidade de *burnout*: *Exaustão emocional*, *Despersonalização* e *Logro Pessoal*. As três dimensões são avaliadas numa dupla modalidade em função da intensidade e da frequência da resposta (Maslach & Jackson, 1982, Leiter & Maslach, 1988, cit. por Maslach, 2003). A consistência interna dos três componentes do MBI (*Maslach Burnout Inventory*) é satisfatória, com um *alpha de Cronbach* que vai desde 0,71 até 0,90 e os coeficientes test-reteste vão desde 0,60 até 0,80, em períodos de intervalo até um mês (Maslach & Jackson, 1986, cit. por Maslach, 2003). O Inventário avalia o *burnout* de acordo com as três dimensões estabelecidas pelas autoras: *Exaustão Emocional* (9 itens), *Logro Pessoal* (8 itens) e *Despersonalização* (5 itens) em profissões que possuem relação de ajuda.

O questionário totaliza 22 itens que indicam a intensidade e a frequência das respostas com uma escala de pontuação que varia de 1 a 7 (Maslach & Jackson, 1985, cit. por Maslach, 2003). A segunda edição do MBI (*Maslach Burnout Inventory*), realizada em 1986, utiliza somente a avaliação da frequência, pois verificou-se que existia alta correlação entre as duas escalas, sendo que muitos estudos apontaram correlações superiores a 0,80 (Moreno & Oliver, 1997). O instrumento não avalia a presença ou ausência de *burnout* pois esta não é uma variável dicotómica. O *burnout* é uma variável contínua que oscila entre três níveis: baixo, moderado e alto. Altas pontuações na *Exaustão Emocional* e *Despersonalização* e baixas no *Logro Pessoal* (esta subescala é inversa) indicam um nível alto de *burnout*. Cada dimensão é medida numa escala separada (Maslach & Jackson, 1982, cit. por Maslach, 2003).

Lautert (1995), na sua pesquisa com enfermeiros brasileiros, submeteu as escalas do MBI (*Maslach Burnout Inventory*) a uma prova de fiabilidade e as questões referentes às mesmas foram submetidas à análise factorial. O valor do coeficiente de *Cronbach* da amostra brasileira foi comparado com estudos em outros países. A autora refere que a subescala de *Exaustão Emocional* tem uma fiabilidade mais alta se comparada com as demais, independente do idioma para o qual é traduzida ou população a que é aplicada. Já com a sub-escala de *Despersonalização*, ocorre o inverso, pois possui

fiabilidade baixa nas diferentes investigações, excepto quando aplicadas em norteamericanos, no idioma original em que a mesma foi elaborada. Quanto à fiabilidade da subescala de *Logro Pessoal* esta apresenta-se mais alta em outros idiomas do que no original. Conclui a autora, com seus estudos, que cada uma das subescalas do inventário de *burnout* tem uma fiabilidade interna de moderada a alta, podendo ser utilizada para outros estudos em países diferentes.

Em 1986, Maslach e Jackson (cit. por Maslach, 2003) referindo-se às pesquisas realizadas sobre *burnout* realizaram críticas aos estudos que não apresentam fundamentação teórica consistente sobre o tema, afirmando que, em muitos deles, utilizam-se variáveis mal conceptualizadas. Dizem que muitos autores seleccionam certas variáveis sem deixar clara a importância destas para explicar o fenómeno de *burnout*, não significando com isto, que elas não são importantes, mas sim o facto de que as suas razões não são claramente articuladas por eles, fazendo com isto que a amostra e a representatividade sofram uma simplificação sem uma consistente justificativa.

Contudo, o trabalho de Maslach e Jackson não está isento de possíveis críticas. Em primeiro lugar, avalia exclusivamente o *burnout* como resposta e, além disso, fá-lo de uma perspectiva provavelmente insuficiente por várias razões. A primeira delas é que a *Exaustão Emocional* pode ser tanto uma resposta de *burnout* como de *stress*. Por outra parte, se se aceita a aproximação conceptual do *burnout* como *stress* assistencial, a *Despersonalização* é uma variável central que deveria ter maior desenvolvimento conceptual e metodológico neste sentido. A função central dentro da síndrome não parece suficientemente realçada. Finalmente, a variável *Logro Pessoal* apresenta-se bastante confusa. A enorme importância e o grande valor que têm tido historicamente e que segue tendo, não isenta o MBI (*Maslach Burnout Inventory*) de questionamentos e nem deve favorecer o ocultamento das suas possíveis insuficiências (Moreno & Oliver, 1993).

4.10. Prevenção do *burnout*: Riscos e novas perspectivas

A síndrome de *burnout* é passível de cura, mas a sua prevenção e tratamento são classificados como difíceis; a abordagem terapêutica restringe-se à profilaxia.

De acordo com França e Rodrigues (1997), relaciona-se a isso correções de antigos vícios de comportamento, o repensar de valores e actividades do indivíduo, i.e., afastando-se do ambiente *stressor* e à reformulação de seu sistema de vida.

Rowe (1997) planificou um estudo empírico examinando as relações entre resistência, confronto, *stress*, temperamento e *burnout* em profissionais de saúde norte-americanos. A resistência não dá conta da variância, porém essa variância é visível nas estratégias de confronto e no *stress*. Vêm-se relações significativas do *stress* e do temperamento com o *burnout*. Rowe, desenhou um programa de treino que possibilitou melhorar as estratégias de confronto e o sentimento de auto-eficácia e diminuir os sentimentos de despersonalização.

Pfifferling (1984, cit. por Lautert, 1995), no seu artigo *Viewpoint: The role of the educational setting in preventing burnout* referindo-se aos profissionais da área da saúde, enfatiza o Educador como um ser idealista e, como tal, um agente de transformação, possibilitando a redução futura desta síndrome por meio de:

- a) *Exposição ao campo* - proporcionando uma visão do todo antes da imersão em partes do currículo. Isto pode ser feito com orientação cuidadosa, pesquisas, exigências de serviços (por exemplo, como instrutores de primeiros socorros), não apenas para ganhar habilidades, mas para verem o *todo* antes de serem expostos às *partes*, possibilitando a percepção na variedade de definições associadas com os papéis profissionais;
- b) *Orientação para as habilidades de solução de problemas* - o corpo docente e os estudantes estariam aptos para, juntamente, compartilhar o processo da descoberta da aprendizagem;

- c) *Métodos de exames* - é essencial que os exames sejam baseados no domínio de conteúdos em que o tempo de realização da tarefa passa a ser variável e não uma constante, levando em conta o ritmo de cada um, prevalecendo o conhecimento e a qualidade;
- d) *Exposição à vulnerabilidade* - o comportamento da auto-descoberta e possíveis erros na resolução de problemas pelo corpo docente deveriam ser acompanhados pelo aluno como modelo/profissional de humildade;
- e) *Cooperação e colaboração* - considera-se que os estudantes devem ser recompensados pela cooperação e colaboração, desde que a qualidade do cuidado médico seja premissa no trabalho de equipa e não em intervenções isoladas. O choque da realidade estará diminuído quando os estudantes aprenderem num ambiente que os expõe às mais variadas estratégias de resolução de problemas;
- f) *Contacto com profissionais recuperados* - de igual importância é a exposição prévia com profissionais que já passaram pela síndrome de *stress* que infesta praticantes, incluindo *burnout*, prejuízo e frustração perante o trabalho. O contacto com estas pessoas que podem discutir honestamente como o *stress* foi vivenciado, pode reduzir a realidade de choque e a desilusão do estudante;
- g) *Incorporação de praticantes comunitários* - premiar estudantes por exemplos de comportamento que estabelecem habilidades de aprendizagem de uma vida inteira;
- h) *Evitando expectativas de falha, previne-se o burnout* - o propósito da educação profissional é induzir valores, conhecimentos e senso de auto-estima pessoal que resultará na entrega de alta qualidade dos serviços. O essencial neste processo é aprender como integrar factos, envolvendo problemas reais para pessoas reais. Se o *burnout* é uma crise na falha das expectativas, então as expectativas realísticas, baseadas numa aprendizagem honesta, reduzirão os riscos de *burnout* na população.

Maslach e Goldberg (1998) escreveram sobre *Prevention of Burnout: New perspectives*, propondo duas novas aproximações de forma a prevenir o *burnout* e recuperar o antigo entusiasmo profissional, deixado aos poucos de lado pelo sentimento de esgotamento experimentado pelo desgaste na profissão. Tendo como foco principal a interacção entre a pessoa e o factor situacional, a *primeira aproximação* é baseada no modelo multidimensional Maslach, sob a forma de oposição ao *burnout* incrementando o compromisso com o trabalho, como um tipo de aposta pessoal entre o indivíduo e o trabalho. A *segunda aproximação* seria a de extrair algum tipo de atractivo, percebendo o *burnout* não só como um risco, mas também como um desafio, seleccionando, assim, aspectos e probabilidades para o confronto do *burnout*. Estas novas aproximações são vistas como estratégias para avaliação, melhor entendimento das coisas que são típicas do *stress* unidimensional e obtenção de novos resultados pessoais.

Nesta linha, as autoras propõem alguns critérios para a prevenção do *burnout* e a forma de lidar com os riscos a que os sujeitos estão expostos no seu dia-a-dia de trabalho, convívio social e familiar (Maslach & Goldberg, 1998):

a) Proposta centrada na pessoa: esta alberga a Mudança do modelo padrão de trabalho; o Desenvolvimento de habilidades preventivas (reestruturação cognitiva, ventilação dos sentimentos); a Utilização de recursos sociais: suporte profissional, familiar e de amigos; o Relaxamento: *biofeedback*, meditação, hobbies, entre outros; as Melhorias na saúde: nutrição e exercícios e a Auto-análise.

b) Proposta centrada na situação: que se ancora numa *avaliação crítica - problemática conceptual*. Maslach e Goldeberg (1998) dizem que os autores que falam sobre a síndrome de *burnout* têm diferentes conceitos do que ela realmente é. Considerando a variedade de premissas que cada um segue, acaba por haver uma diversidade de opiniões em que o fenómeno nem sempre é o mesmo. Em consequência desta ambiguidade alguns autores acabam por não definir o seu modelo operacional para tratar o *burnout* e não esclarecer aspectos como a forma como se manifesta, qual a causa, quais são seus efeitos, entre outros. Também a *Avaliação do problema* se mostra pertinente. A forte implicação por trás de todas as estratégias recomendadas é que, se implementadas, podem ter sucesso na prevenção do *burnout*. Entretanto, raramente há

alguma evidência que suporte esta conclusão. A dificuldade está em pesquisas que avaliam a prevenção. E estas dificuldades não dizem respeito somente ao *burnout*, mas às pesquisas em geral, que envolvam obstáculos metodológicos e prognósticos inerentes à implementação de intervenções na vida real, com pesquisas longitudinais. As autoras ainda sublinham as Novas *direcções* de prevenção, que devem fazer a integração da pessoa/indivíduo x contexto (situação). Neste capítulo abordou-se o *burnout*, suas perspectivas, sintomas e consequências. No capítulo seguinte apresentar-se-á o estudo empírico realizado.

CAPÍTULO 5

Estudo empírico



® Rui Bonito

Capítulo 5

Estudo empírico

Introdução

No presente capítulo apresentamos o estudo empírico realizado, que se estrutura em quatro secções.

A *primeira secção* apresenta os resultados relativos às qualidades psicométricas dos instrumentos de recolha de dados (nomeadamente, ao nível da validade concorrente, da fidelidade e da sensibilidade).

A *segunda secção* integra os resultados estatísticos descritivos, com recurso às médias, desvios padrões e percentis.

Na *terceira secção* encontram-se os resultados decorrentes das relações entre as variáveis (com recurso ao r de Pearson) e as estatísticas de regressão múltipla.

Por fim, a *quarta e última secção* apresentam os resultados diferenciais (com utilização do t de *Student* para amostras independentes e da *Anova One Way*).

5.1. Qualidades psicométricas dos instrumentos

As qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados são apresentadas em seguida, tendo em conta a validade, a fidelidade e a sensibilidade. Consideramos pertinente a realização das análises psicométricas em função da amostra do presente estudo para podermos fazer inferências mais precisas sobre os resultados encontrados.

5.1.1. A validade dos instrumentos

Apesar de existirem várias formas de análise da validade, na presente investigação optámos pela validade concorrente uma vez que esta permite analisar o grau com que um instrumento se correlaciona com outro já existente e tido como válido. A opção pelo estudo da validade concorrente é justificada pelo facto do ED6 (*Estrés Docente*) não se encontrar aferido para a população portuguesa. Por esse motivo, recorrendo ao estudo da sua validade concorrente, podemos comparar o seu desempenho por referência ao desempenho de outros instrumentos que já se encontram aferidos para esta população como é o caso da Escala de *satisfação* e da Escala de *locus de controlo*. Assim sendo, realizamos o estudo da validade concorrente do ED6 (*Estrés Docente*) com a Escala de Satisfação e a Escala de *Locus de Controlo*, conforme se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5
Validade concorrente do ED6

	<i>Satisfação</i>	<i>Locus de Controlo</i>
<i>Ansiedade</i>	-0,837 (0,00) **	0,834 (0,00) **
<i>Depressão</i>	-0,864 (0,00) **	0,854 (0,00) **
<i>Crenças Desadaptativas</i>	-0,815 (0,00) **	0,869 (0,00) **
<i>Pressões</i>	-0,816 (0,00) **	0,888 (0,00) **
<i>Desmotivação</i>	-0,895 (0,00) **	0,850 (0,00) **
<i>Mau Confronto</i>	-0,861 (0,00) **	0,841 (0,00) **
<i>Stress</i>	-0,837 (0,00) **	0,897 (0,00) **

*p<0, 05; **p<0, 01

Pela análise do Quadro 5, verifica-se que todas as dimensões do ED6 (*Estrés Docente*) apresentam coeficientes de correlação significativos negativos com a Escala de *satisfação* e positivos com a Escala de *locus de controlo externo*, sugerindo que estamos perante medidas (*stress* profissional, *satisfação* e *locus* de controlo) relacionadas.

5.1.2. A fidelidade dos instrumentos

A fidelidade dos instrumentos foi calculada em função da consistência interna, i.e, a homogeneidade dos itens, com recurso ao *alpha* de Cronbach. Os resultados da fidelidade dos instrumentos estão apresentados no Gráfico 8.

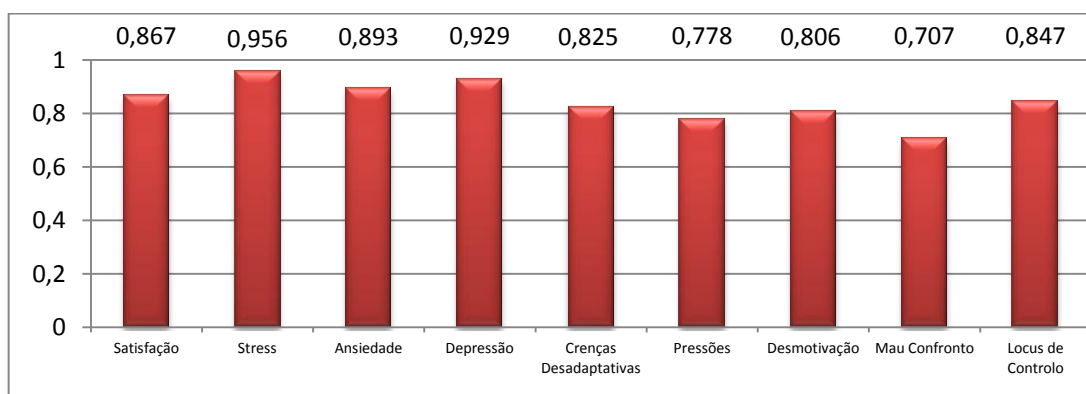


Gráfico 8: Fidelidade dos instrumentos

Pela análise do Gráfico 8 verifica-se que os valores de *alpha* de Cronbach se situam entre 0,707 (dimensão *mau confronto*) e 0,956 (*stress* profissional total). Para uma melhor compreensão dos resultados agora obtidos, resolvemos analisar os itens constitutivos de cada uma destas escalas. Assim sendo, o Gráfico 9 apresenta os itens constitutivos da Escala de *satisfação*.

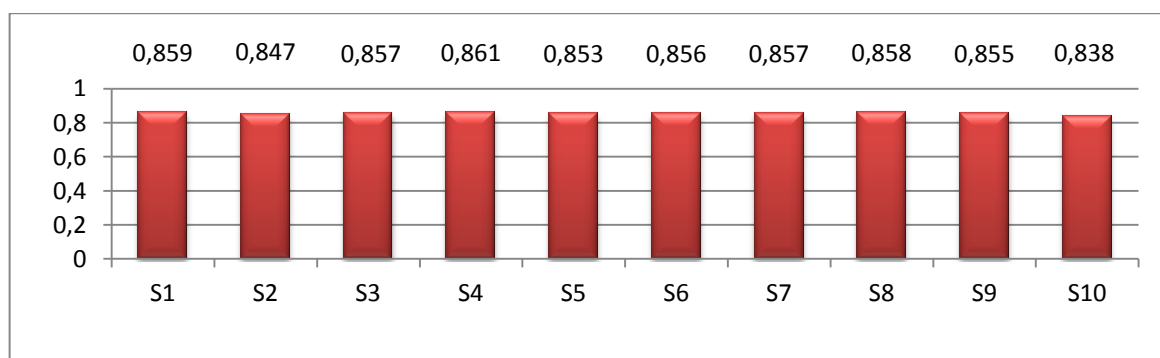


Gráfico 9: Fidelidade da Escala de Satisfação (análise item a item)

Analisando o Gráfico 9 constata-se que todos os itens têm um contributo importante para o *alpha* de Cronbach alcançado pela escala total. Sendo que o item S10 (*Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua vida nesta escola, globalmente diria que está*) se fosse retirado, faria descer o valor do *alpha* de Cronbach para 0,838, significando ser o item mais importante para a consistência desta escala.

Relativamente à dimensão *ansiedade*, que integra a escala que avalia o *stress* profissional, o Gráfico 10 apresenta os itens que dela fazem parte.

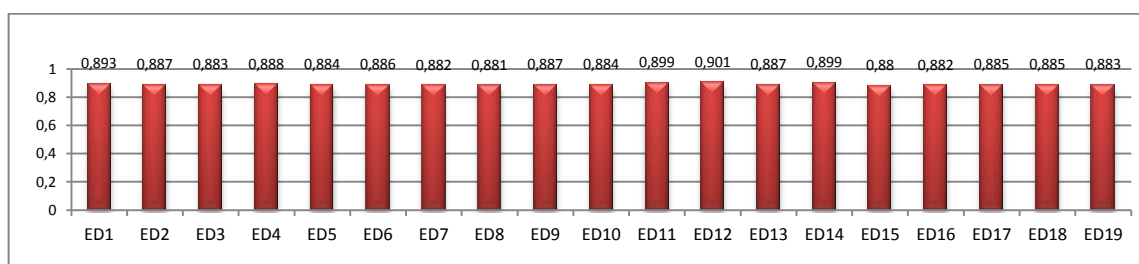


Gráfico 10: Fidelidade dimensão ansiedade (análise item a item)

Analisando o Gráfico 10 constata-se que todos os itens se mostram importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na dimensão. No entanto, se o item ED12 (*Perante os problemas no trabalho noto que a minha respiração fica alterada*) fosse retirado, faria aumentar o valor do *alpha* de Cronbach para 0,901, significando ser o item que apresenta menor consistência na dimensão.

Por outro lado, se o item ED15 (*Na escola há situações de tensão que me causam suores frios*) fosse retirado, faria diminuir o valor de *alpha* de Cronbach para 0,880, revelando-se, por isso, o item mais importante na mesma.

O Gráfico 11 apresenta os itens que constituem a dimensão *depressão* que integra a escala de *stress* profissional.

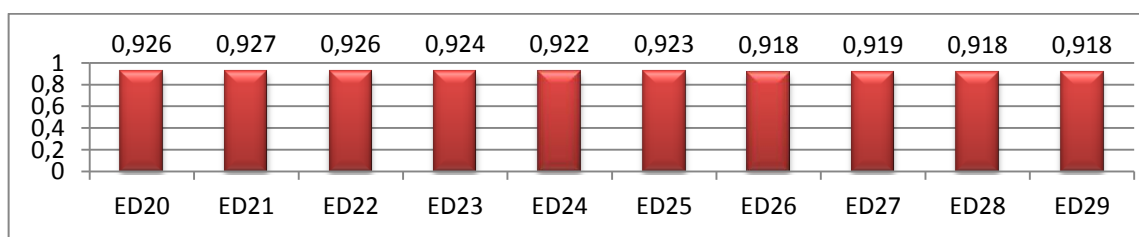


Gráfico 11: Fidelidade dimensão depressão (análise item a item)

Analisando o Gráfico 11 constata-se que todos os itens se mostram importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na dimensão. No entanto, verifica-se que se os itens ED26 (*Sinto que os problemas de trabalho me debilitam*), ED28 (*Às vezes, vejo o futuro sem qualquer ilusão*) e ED29 (*Às vezes penso que o mundo não presta*) fossem retirados, fariam diminuir o valor de *alpha* de Cronbach para 0,918, revelando, por isso, serem os itens mais importantes na mesma.

Relativamente à dimensão *crenças desadaptativas*, que integra a escala de *stress* profissional, o Gráfico 12 mostra os itens constitutivos dessa dimensão.

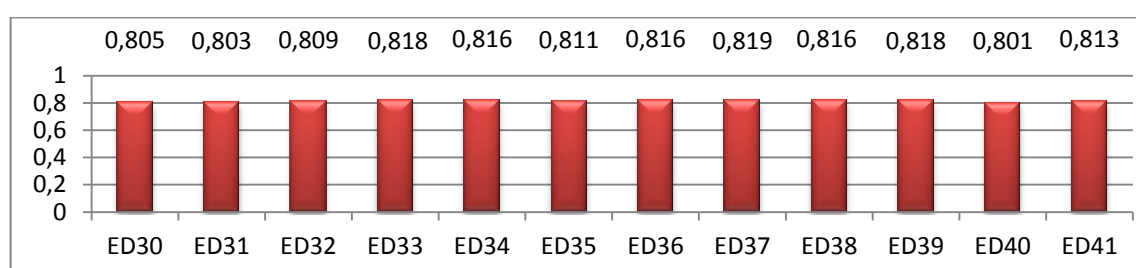


Gráfico 12: Fidelidade dimensão crenças desadaptativas (análise item a item)

Analisando o Gráfico 12 constata-se que todos os itens se mostram importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na dimensão. No entanto, verifica-se que se o item ED40 (*A avaliação que os alunos realizam dos professores é pouco fiável*) fosse retirado, faria diminuir o valor de *alpha* de Cronbach para 0,801, revelando, por isso, ser o item mais importante na mesma.

Considerando a dimensão *pressões* que integra a escala de *stress* profissional, o Gráfico 13 apresenta os itens que a compõem.

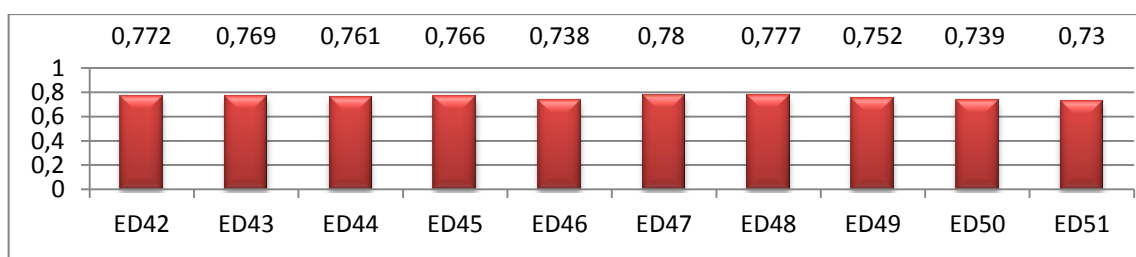


Gráfico 13: Fidelidade dimensão pressões (análise item a item)

Analisando o Gráfico 13 podemos verificar que todos os itens são importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na dimensão. No entanto, se o item ED47 (*Termino as aulas extenuado/a*) fosse retirado, faria aumentar o valor do *alpha* de Cronbach para

0,780, revelando ser o item com menor consistência na dimensão. Da mesma forma, se o item ED51 (*Às vezes tento fugir das responsabilidades*) fosse retirado, este faria diminuir o valor do *alpha* de Cronbach para 0,730, mostrando-se, por isso, o item mais consistente da dimensão.

Ainda no que concerne à dimensão *desmotivação* que integra a escala de *stress* profissional, o Gráfico 14 apresenta os itens que dela fazem parte.

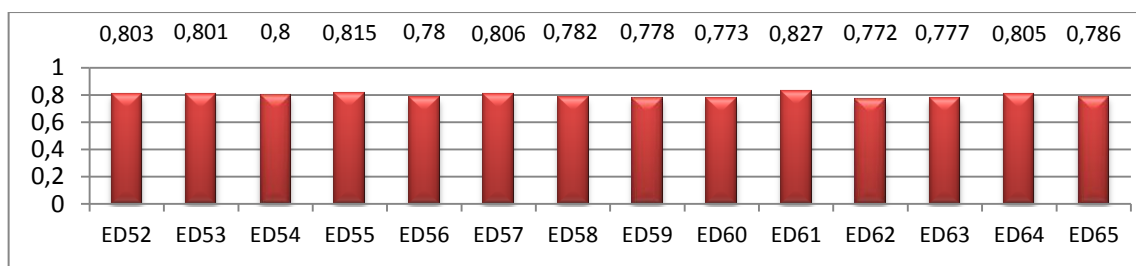


Gráfico 14: Fidelidade dimensão desmotivação (análise item a item)

Pela sua análise, podemos verificar que todos os itens são importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na dimensão. No entanto, se o item ED61 (*Os pais valorizam-me positivamente enquanto docente*) fosse retirado, faria aumentar o valor de *alpha* de Cronbach para 0,827, revelando ser o item com menor consistência na dimensão. Da mesma forma, se o item ED62 (*Estou bastante distante do ideal de professor que tinha quando comecei a ensinar*) fosse retirado, este faria diminuir o valor de *alpha* de Cronbach para 0,772, mostrando-se, por isso, o item mais consistente desta dimensão.

O Gráfico 15 apresenta os itens que integram a dimensão *mau confronto*, da escala de *stress* profissional.

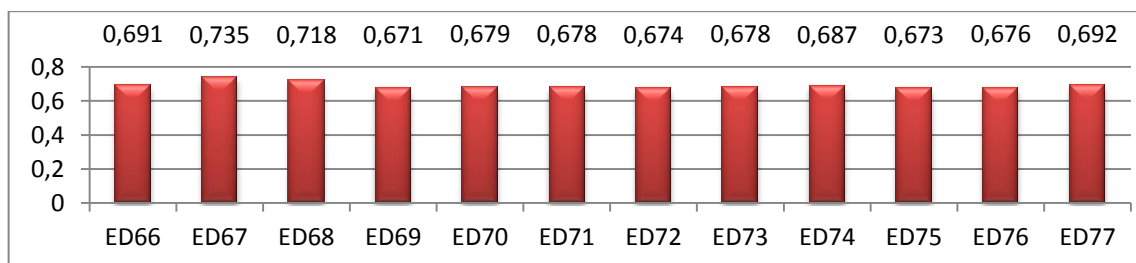


Gráfico 15: Fidelidade dimensão mau confronto (análise item a item)

Pela análise do Gráfico 15 podemos verificar que todos os itens são importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na dimensão. No entanto, se o item ED67 (*Sinto que as minhas aulas são acolhedoras*) fosse retirado, faria aumentar o valor de *alpha* de

Cronbach para 0,735, revelando ser o item com menor consistência na dimensão. De igual modo, se o item ED69 (*As minhas relações com os meus superiores são difíceis*) fosse retirado, este faria diminuir o valor de *alpha* de Cronbach para 0,671, mostrando-se, por isso, o item mais consistente da dimensão.

Por fim, o Gráfico 16 mostra os itens que integram a escala de *locus de controlo*.

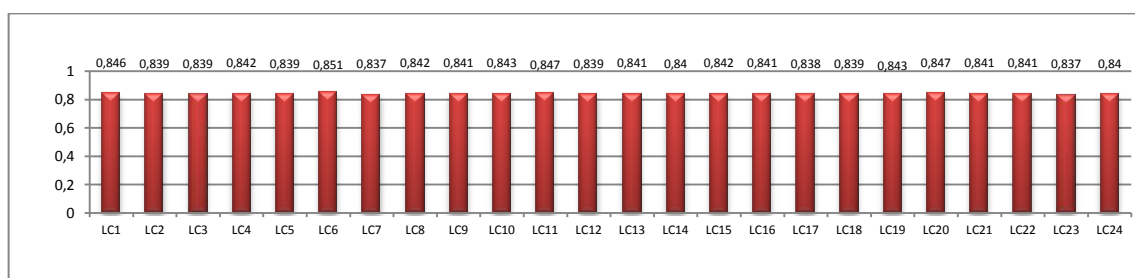


Gráfico 16: Fidelidade da escala locus de controlo (análise item a item)

Pela análise do Gráfico 16, podemos verificar que todos os itens são importantes para o *alpha* de Cronbach alcançado na escala. No entanto, verifica-se que se o item LC6 (*Actualmente os professores não têm um grande sentido de responsabilidade*) fosse retirado, faria aumentar o valor do *alpha* de Cronbach para 0,851, revelando ser o item com menor consistência na escala. Da mesma forma, se o item LC7 (*Com tantos 'supervisores' na escola, os professores são controlados sem atenção à sua competência*) e o item LC23 (*Parece inevitável que os pais sejam fáceis na crítica aos professores e avaros no reconhecimento*) fossem retirados, estes fariam diminuir o valor do *alpha* de Cronbach para 0,837, mostrando-se, por isso, os itens mais consistentes da escala.

5.1.3. A sensibilidade dos instrumentos

A sensibilidade dos instrumentos foi calculada com o recurso à análise dos valores da média e mediana que não deverão encontrar-se afastados, tendo em consideração os coeficientes de assimetria e de curtose, os quais não deverão distanciar-se da unidade, como se observa no Quadro 6.

Quadro 6

Sensibilidade dos instrumentos

Instrumentos e dimensões	M	Mdn	DP	Sk	Ku	Min	Max
Escala de Satisfação	35,43	36,00	8,569	-0,477	0,291	10	58
Stress	220,79	223,00	45,784	-0,143	-0,592	106	324
Ansiedade	58,12	59,00	14,468	-0,135	-0,751	24	90
Depressão	29,71	31,00	11,243	-0,112	-0,500	10	50
Crenças Desadaptativas	36,92	37,00	8,989	-0,072	-0,332	13	59
Pressões	30,93	31,00	6,686	-0,179	-0,215	11	47
Desmotivação	39,59	39,00	9,197	0,005	-0,460	15	63
Mau Confronto	25,51	25,00	5,389	0,587	0,965	11	49
Locus de Controlo	12,60	13,00	5,270	-0,235	-0,618	0	24

Legenda: M=média; Mdn=mediana; DP=desvio padrão; Sk=coeficiente de assimetria; Ku=coeficiente de curtose; Min=mínimo e Max=máximo

Pela análise do Quadro 6, verifica-se que os três instrumentos revelaram ter capacidade para discriminar os sujeitos, quer estejamos ao nível da proximidade entre a média e a mediana, quer estejamos ao nível dos critérios de assimetria e de curtose, que não devem passar a unidade.

Os resultados ao nível das qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados na presente investigação sugerem que trata-se de instrumentos válidos, ou seja, que medem o que dizem medir, com bons níveis de consistência interna entre os itens (o que assegura a sua fidelidade) e com capacidade de discriminação dos sujeitos (permitindo diferenciação entre os mesmos).

5.2. Resultados descritivos

Em seguida apresentamos no Quadro 7, os resultados descritivos obtidos através das médias, desvios padrões, mínimo e máximo, na Escala de *satisfação* e na Escala de *locus de controlo*.

Quadro 7

Resultados descritivos

Instrumentos	M	Mdn	DP	Min	Max
Escala de Satisfação	35,43	36,00	8,569	10	58
Locus de Controlo	12,60	13,00	5,270	0	24

Legenda: M=média; Mdn=mediana; DP=desvio padrão; Min=mínimo e Max=máximo

Ao se analisar Quadro 7 verifica-se que a média da Escala de *satisfação* é de 35,43 com desvio padrão de 8,569, o que assinala algum descontentamento nos professores do

presente estudo. Da mesma forma, ao analisarmos os valores da Escala de *locus de controlo* verifica-se uma média de 12,60 e um desvio padrão de 5,270, assinalando que os professores constitutivos da presente amostra utilizam o *locus* de controlo externo como recurso. De facto, o descontentamento é vivido no seio destes professores, que reconhecem igualmente a não controlabilidade das situações com que se deparam, já que apontam para causas exteriores a si, como justificativo daquilo que vivenciam no seu local de trabalho.

Relativamente à escala de satisfação, o Gráfico 17 apresenta os itens constitutivos dessa escala e a percentagem de Satisfação e Descontentamento dos professores.

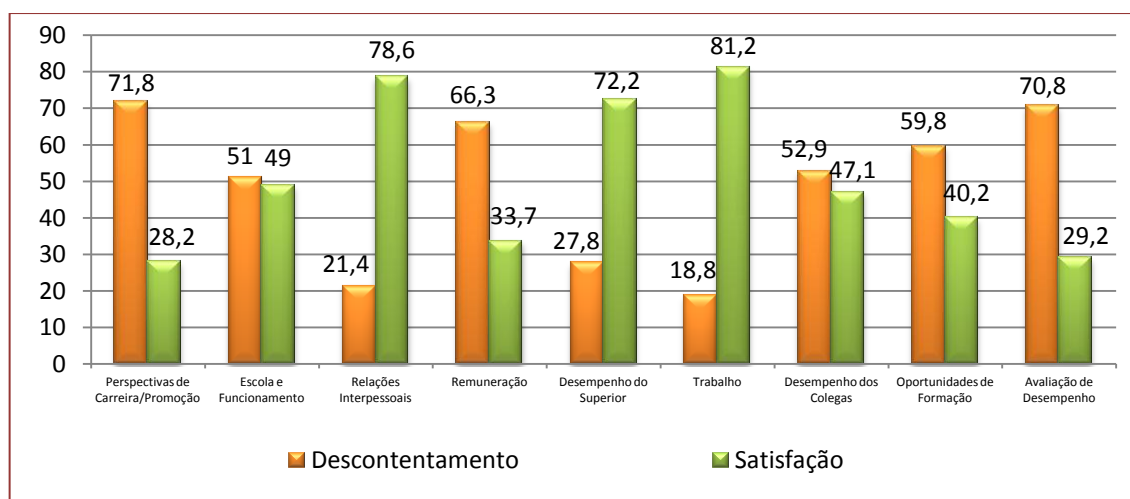


Gráfico 17: Níveis de satisfação e descontentamento

Pela análise do Gráfico 17 constata-se que as dimensões de maior descontentamento são as *Perspectivas de Carreira/Promoção*; *Escola e Funcionamento*; *Remuneração*; *Desempenho dos Colegas*; *Oportunidades de Formação* e *Avaliação de Desempenho*. Os professores do presente estudo estão satisfeitos com as *Relações Interpessoais*; o *Desempenho do seu Superior* e o seu *Trabalho em si*.

A seguir são apresentados os resultados dos percentis que foram obtidos para o instrumento ED6 (*stress* profissional). Nesse sentido, ao apresentarmos estes valores, os indicadores que constam na escala de *stress* profissional acabam por ficar mais clarificados, uma vez que são integrados em 5 dimensões que definem os pontos de corte para cada uma delas.

No que concerne à dimensão *ansiedade*, verifica-se pela análise do Gráfico 18 que 72,3% dos inquiridos da presente investigação apresenta valores elevados de *ansiedade*.

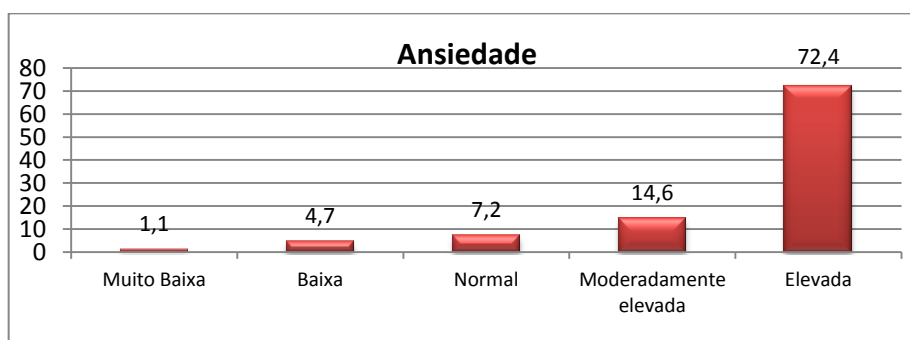


Gráfico 18: Percentis da dimensão *Ansiedade*

Relativamente à dimensão *depressão*, verifica-se, pela análise do Gráfico 19 que 59% dos respondentes apresenta valores elevados de *depressão*.

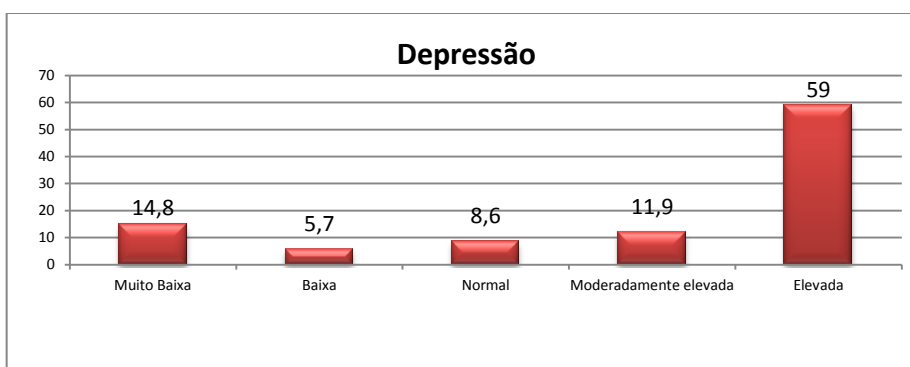


Gráfico 19: Percentis da dimensão *Depressão*

No que concerne à dimensão *crenças desadaptativas*, verifica-se, pela análise do Gráfico 20 que 34,6% dos respondentes apresenta valores elevados de *crenças desadaptativas*.

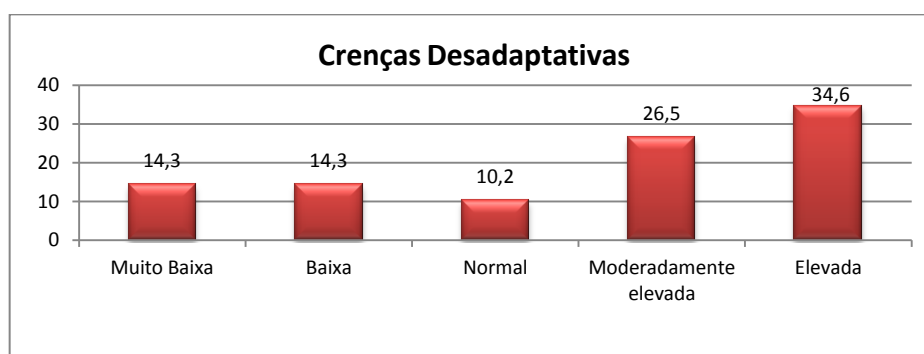


Gráfico 20: Percentis da dimensão *Crenças Desadaptativas*

Ao tomarmos em consideração a dimensão *pressões*, verifica-se, pela análise do Gráfico 21 que 35% dos respondentes apresenta valores elevados de *pressões*.

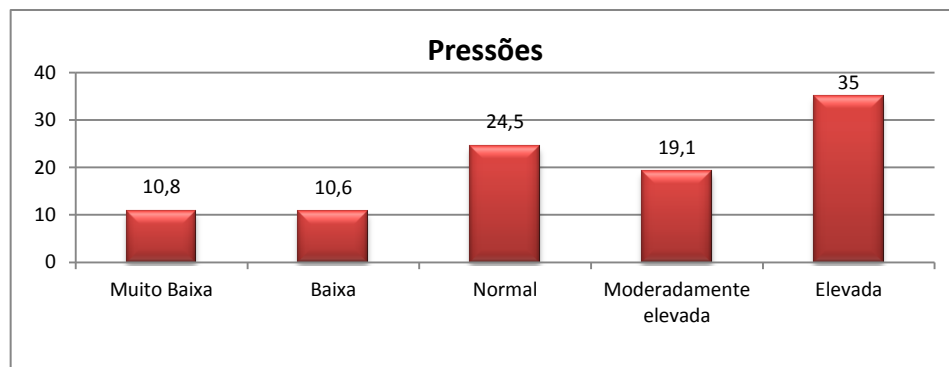


Gráfico 21: Percentis da dimensão *Pressões*

Quando consideramos a dimensão *desmotivação*, verifica-se, pela análise do Gráfico 22 que 44,6% dos respondentes apresenta valores elevados de *desmotivação*.

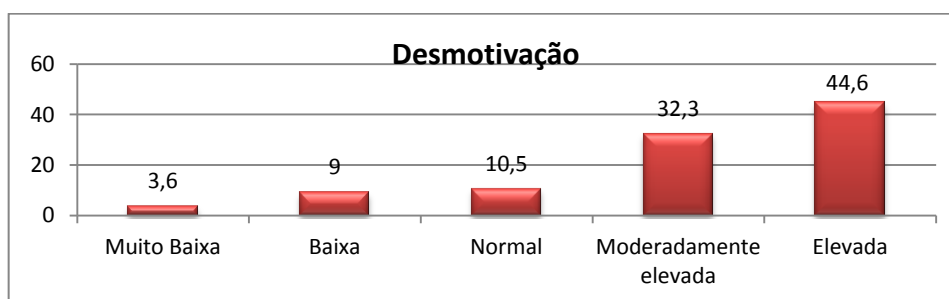


Gráfico 22: Percentis da dimensão *Desmotivação*

Quando consideramos a dimensão *mau confronto*, verifica-se, pela análise do Gráfico 23 que 37,3% dos respondentes apresenta valores elevados de *mau confronto*.

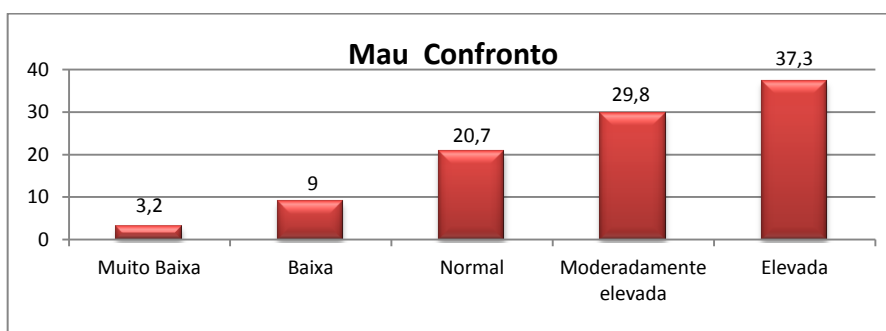


Gráfico 23: Percentis da dimensão *Mau Confronto*

Por fim, ao nos determos sobre a escala de *stress* profissional, verifica-se, pela análise do Gráfico 24 que 57,5% dos respondentes apresenta valores elevados de *stress* profissional.

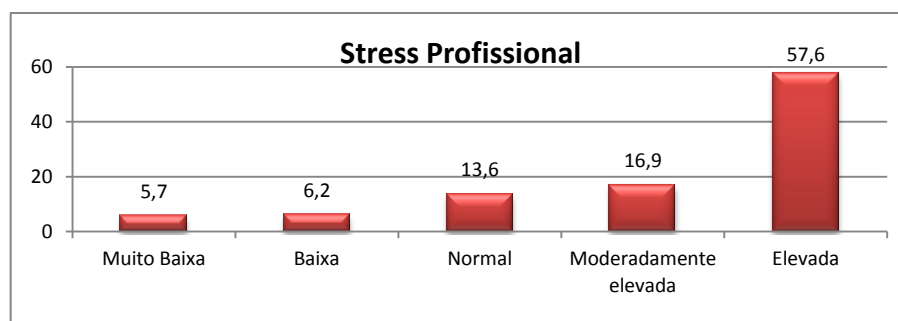


Gráfico 24: Percentis do *stress* profissional

Em suma, podemos verificar com estes resultados que se trata de uma amostra que possui indicadores que nos permitem concluir que os docentes se encontram sob *stress* profissional, tendo as dimensões de *ansiedade* e de *depressão*, um particular enlevo na presente investigação. Da mesma forma, estes professores apresentam indicadores medianos ao nível da *satisfação* com o seu trabalho (tendencialmente baixos) e valores que indicam o recurso a um *locus de controlo* externo e o recurso não eficaz de estratégias de confronto com as situações *stressantes*.

5.3. Relações entre as variáveis em estudo

Os resultados das relações entre as variáveis (realizados através do *r* de Pearson) são apresentados em seguida. Procurou-se, na presente investigação, analisar as relações existentes entre os níveis de *satisfação* e de *stress* profissional dos professores. O Quadro 8 mostra os resultados obtidos.

Quadro 8
Relações entre a *satisfação* e o *stress*

	<i>Satisfação</i>
<i>Ansiedade</i>	-0,837 (0,00) **
<i>Depressão</i>	-0,864 (0,00) **
<i>Crenças Desadaptativas</i>	-0,815 (0,00) **
<i>Pressões</i>	-0,816 (0,00) **
<i>Desmotivação</i>	-0,895 (0,00) **
<i>Mau Confronto</i>	-0,861 (0,00) **
<i>Stress</i>	-0,837 (0,00) **

Pela sua análise, detecta-se que todas as dimensões do *stress* profissional se apresentam correlacionadas inversamente com a *satisfação* ($r=-0,837$; $p<0,00$), sendo a correlação mais alta a existente entre a *satisfação* e a *desmotivação* ($r=-0,895$; $p<0,00$). Estes resultados permitem dizer que quanto maior for a *satisfação* sentida no trabalho, menores os níveis de *ansiedade*, *depressão*, *crenças desadaptativas*, *pressões*, *desmotivação*, *mau confronto* e *stress* profissional global.

Procurou-se analisar as relações existentes entre a *satisfação*, o *stress* profissional, *afecto negativo* (*ansiedade* e *depressão*) e o *locus de controlo*. O Quadro 9 mostra os resultados obtidos.

Quadro 9

Relações entre a satisfação, stress profissional, afecto negativo e locus de controlo

	<i>Satisfação</i>	<i>Locus de Controlo</i>
<i>Ansiedade</i>	-0,837 (0,00) **	0,834 (0,00) **
<i>Depressão</i>	-0,864 (0,00) **	0,854 (0,00) **
<i>Stress</i>	-0,837 (0,00) **	0,897 (0,00) **
<i>Locus de Controlo</i>	-0,837 (0,00) **	

Ao se analisar o Quadro 9 verifica-se que existem relações entre a *satisfação*, o *stress* profissional, o *locus de controlo*, a *ansiedade* e a *depressão*. Assim, os resultados permitem dizer que quanto maior é a *satisfação* no trabalho, menores os níveis de *ansiedade*, de *depressão*, de *stress* profissional e *locus de controlo* externo. Da mesma forma, os resultados significativos positivos entre o *stress* profissional e o *locus de controlo* permitem dizer que quanto maior for o *locus de controlo* externo maiores são os níveis de *ansiedade*, de *depressão* e de *stress* profissional.

Procurou-se também analisar as relações existentes entre a *satisfação*, o *stress* profissional, a idade e o tempo de serviço na docência. O Quadro 10 mostra os resultados obtidos.

Quadro 10

Relações entre a satisfação, stress profissional, idade e tempo de serviço

	<i>Idade</i>	<i>Tempo de serviço</i>
<i>Satisfação</i>	0,02 (0,51)	0,03 (0,41)
<i>Stress</i>	0,04 (0,20)	0,05 (0,14)
<i>Ansiedade</i>	0,63 (0,09)	0,06 (0,07)
<i>Depressão</i>	0,06 (0,10)	0,08 (0,02)
<i>Crenças Desadaptativas</i>	0,02 (0,59)	0,03 (0,31)
<i>Pressões</i>	-0,04 (0,27)	-0,05 (0,17)
<i>Desmotivação</i>	0,08 (0,02) *	0,08 (0,02) *
<i>Mau Confronto</i>	-0,01 (0,74)	-0,03 (0,37)
<i>Locus de Controlo</i>	-0,07 (0,06)	-0,08 (0,03) *

*p<0, 05; **p<0, 01

Pela análise do Quadro 10 verifica-se que a idade e o tempo de serviço se encontram correlacionados positivamente com a *desmotivação*, sugerindo que quanto mais velhos os professores e quanto mais anos de serviço na docência, mais desmotivados se encontram. Por outro lado, o tempo de serviço na docência, mostra-se igualmente correlacionado negativamente com o *locus de controlo*, sugerindo que quanto mais tempo de serviço na docência menor será o recurso ao *locus de controlo* externo.

5.3.1. Análise de regressão múltipla

Para uma melhor compreensão dos resultados correlacionais encontrados, procurou-se explicitar através de uma análise de regressão linear múltipla a relação entre a *satisfação*, o *stress* profissional e o *locus de controlo* externo.

Relativamente à regressão da variável *satisfação*, verifica-se pela análise do Quadro 11 que esta é explicada pelo *stress* profissional e pelo *locus de controlo* externo, sendo este modelo responsável por 30% da variância dos resultados. Estes resultados mostram que o descontentamento dos professores pode ser explicado pela exposição ao *stress* profissional e a ideia de não controlabilidade das situações a que se encontram expostos.

Quadro 11

Preditores da satisfação

Satisfação	R ² ajustado	β	F	p
Stress	0,28	-0,440	282,02	0,00
Locus de controlo	0,30	-0,164	152,93	0,00

*p<0, 05; **p<0, 01

Ao tentarmos analisar quais das dimensões do *stress* profissional que apresentam maior impacto na explicação preditiva da variável *satisfação*, verifica-se, pela análise do Quadro 12, que o modelo que apresenta um maior valor preditivo da *satisfação* é aquele que congrega as dimensões *mau confronto*, *crenças desadaptativas* e *desmotivação*, sendo este responsável por 30% da variância dos resultados. Estes resultados mostram que o descontentamento dos professores decorre do facto dos mesmos utilizarem estratégias de confronto pouco adequadas, possuírem crenças desadaptativas (disfuncionais) sobre si próprios e a sua profissão e pelo facto de se sentirem desmotivados perante o seu trabalho e profissão.

Quadro 12

Preditores da satisfação (dimensões do stress profissional)

Satisfação	R ² ajustado	β	F	p
Mau confronto	0,19	-0,316	170,59	0,00
Crenças desadaptativas	0,29	-0,239	143,09	0,00
Desmotivação	0,30	-0,156	102,27	0,00

*p<0, 05; **p<0, 01

Ao regredirmos a variável *stress* profissional verifica-se, pela análise do Quadro 13, que esta é explicada pelo *locus de controlo* externo e *satisfação*, sendo este modelo responsável por 45% da variância dos resultados. Estes mostram que o *stress* profissional vivenciado pelos professores do presente estudo se deve à consciência de não controlabilidade das situações que vivenciam e ao seu descontentamento.

Quadro 13

Preditores do stress profissional

Stress	R ² ajustado	β	F	p
Locus de controlo	0,35	0,449	384,41	0,00
Satisfação	0,45	-0,346	288,53	0,00

*p<0, 05; **p<0, 01

Por fim, ao regredirmos a variável *locus de controlo* verifica-se, pela análise do Quadro 14, que esta é explicada pelo *stress* profissional e pela *satisfação*, sendo este modelo responsável por 37% da variância dos resultados. Os resultados encontrados

mostram que a consciência de não controlabilidade das situações sentida pelos professores é justificada pelos níveis de *stress* profissional sentidos e pelo seu descontentamento.

Quadro 14

Preditores do Locus de Controlo

Locus de controlo	R² ajustado	β	F	p
Stress	0,35	0,517	384,41	0,00
Satisfação	0,37	0,148	205,32	0,00

*p<0, 05; **p<0, 01

Ao tentarmos analisar quais das dimensões do *stress* profissional que apresentam maior impacto na explicação preditiva do *locus de controlo*, verifica-se, pela análise do Quadro 15, que o modelo que apresenta um maior valor preditivo do *locus de controlo* é aquele que congrega as dimensões *pressões*, *crenças desadaptativas*, *mau confronto* e *desmotivação*, sendo este o mesmo responsável por 42% da variância dos resultados. Os resultados alcançados mostram que a consciência de não controlabilidade das situações por parte dos professores do presente estudo, se deve às pressões sentidas, às crenças desadaptativas que possuem, o recurso a estratégias não eficazes de confronto e à sua desmotivação.

Quadro 15

Preditores do Locus de controlo (dimensões do stress profissional)

Locus de controlo	R² ajustado	β	F	p
Pressões	0,34	0,330	366,48	0,00
Crenças desadaptativas	0,40	0,232	238,58	0,00
Mau confronto	0,42	0,109	169,93	0,00
Desmotivação	0,42	0,121	130,26	0,00

*p<0, 05; **p<0, 01

Em suma, constatamos que o *stress* profissional é uma variável preditora da *satisfação* e do *locus de controlo*, sendo que são três construtos que se encontram implicados e relacionados.

5.4. Diferenças entre as variáveis

As análises diferenciais foram realizadas através do teste de diferenças de médias *t* de *Student* para amostras independentes e *Anova One Way*, seguida do *Post-Hoc LSD* (*Least Significant Difference*), sempre que existem diferenças significativas.

5.4.1. Diferenças em função do género

Procurou-se analisar a influência da variável género na *satisfação*, *stress* profissional e *locus de controlo* dos inquiridos. O Quadro 16 mostra os resultados obtidos.

Quadro 16
Diferenças de médias em função do género

	Masculino (181)		Feminino (516)		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Satisfação	35,34	9,913	35,46	8,056	695	-0,170	0,86
Stress	216,49	45,338	222,30	45,888		-1,470	0,14
Ansiedade	55,28	13,771	59,12	14,587		-3,088	0,00**
Depressão	28,26	11,085	30,22	11,264		-2,026	0,04*
Crenças Desadaptativas	36,48	8,914	37,08	9,018		-0,776	0,43
Pressões	30,19	6,165	31,18	6,847		-1,714	0,08
Desmotivação	39,50	9,232	39,63	9,194		-0,164	0,87
Mau Confronto	26,78	5,899	25,07	5,131		3,709	0,00**
Locus de Controlo	12,72	5,415	12,56	5,223		0,359	0,71

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pela observação do Quadro 16 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da *ansiedade*, da *depressão* e do *mau confronto*, revelando que são os professores do género feminino que apresentam pontuações mais elevadas de *ansiedade* e de *depressão* quando comparados com os masculinos. No entanto, são estes últimos que apresentam níveis mais elevados de estratégias de *confronto* adequadas, quando comparados com os do género feminino.

Não foram encontradas diferenças significativas na dimensão de *satisfação*, *stress* profissional total, *crenças desadaptativas*, *pressões*, *desmotivação* e *locus de controlo* externo, quando a variável género é tida em consideração.

5.4.2. Diferenças em função do nível de ensino

Procurou-se igualmente analisar a influência da variável nível de ensino na *satisfação*, *stress profissional* e *locus de controlo* dos inquiridos. O Quadro 17 mostra os resultados obtidos.

Quadro 17
Diferenças de médias em função do nível de ensino

	Ensino Básico (473)		Ensino Secundário (224)		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Satisfação	35,29	8,571	35,72	8,577	695	-0,620	0,53
Stress	224,33	43,738	213,30	49,095		2,989	0,00**
Ansiedade	59,24	14,264	55,77	14,646		2,973	0,00**
Depressão	30,37	10,936	28,33	11,770		2,248	0,02*
Crenças Desadaptativas	37,39	8,634	35,93	9,640		2,010	0,04*
Pressões	31,59	6,346	29,52	7,167		3,850	0,00**
Desmotivação	39,89	9,004	38,96	9,582		1,253	0,21
Mau Confronto	25,85	5,025	24,79	6,037		2,428	0,01**
Locus de Controlo	12,90	4,956	11,98	5,841		2,160	0,03**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pela observação do Quadro 17 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do *stress* profissional, da *ansiedade*, da *depressão*, das *crenças desadaptativas*, das *pressões*, do *mau confronto* e do *locus de controlo*, revelando uma média superior nos professores do ensino básico, quando comparados com os professores do ensino secundário.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na *satisfação* e na *desmotivação* quando a variável nível de ensino é considerada.

5.4.3. Diferenças em função da zona onde lecciona

Ao se analisar a influência da variável zona onde lecciona na *satisfação*, *stress* profissional e *locus de controlo* dos inquiridos os resultados podem ser visíveis no Quadro 18.

Quadro 18

Diferenças de médias em função da zona onde leccionam

	Rural (268)		Urbana (429)		gl	t	p
	M	DP	M	DP			
Satisfação	35,10	8,405	35,64	8,674	695	-0,812	0,41
Stress	226,38	44,927	217,30	46,019		2,557	0,01**
Ansiedade	59,78	14,344	57,09	14,466		2,399	0,01**
Depressão	30,64	11,172	29,14	11,261		1,719	0,08
Crenças Desadaptativas	37,76	9,137	36,39	8,865		1,963	0,05*
Pressões	31,70	6,848	30,44	6,545		2,419	0,01**
Desmotivação	40,37	8,853	39,11	9,383		1,770	0,07
Mau Confronto	26,12	5,417	25,13	5,343		2,373	0,01**
Locus de Controlo	13,12	5,434	12,28	5,145		2,036	0,04*

*p<0, 05; **p<0, 01

Pela observação do Quadro 18 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas que sugerem que maiores níveis de *stress* profissional, de *ansiedade*, de *crenças desadaptativas*, de *pressões*, de *mau confronto* e de *locus de controlo* externo podem ser encontrados nos professores que leccionam na zona rural, quando comparados com os que leccionam em zonas urbanas.

Denota-se igualmente que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da *satisfação* profissional, da *depressão* e da *desmotivação*, quando a variável zona é considerada.

Por sua vez, quando se compara a zona litoral e interior o Quadro 19 apresenta os resultados encontrados.

Quadro 19

Diferenças de médias em função da zona onde leccionam (2)

	Interior (296)		Litoral (401)		gl	t	p
	M	DP	M	DP			
Satisfação	34,54	8,751	36,09	8,383	695	-2,372	0,01**
Stress	223,91	44,350	218,48	46,735		1,550	0,12
Ansiedade	58,86	13,933	57,57	14,844		1,165	0,24
Depressão	30,20	11,212	29,35	11,266		0,988	0,32
Crenças Desadaptativas	37,61	8,808	36,41	9,097		1,745	0,08
Pressões	31,15	6,712	30,76	6,670		0,757	0,44
Desmotivação	40,18	9,277	39,16	9,125		1,452	0,14
Mau Confronto	25,90	5,435	25,22	5,344		1,643	0,10
Locus de Controlo	12,93	5,184	12,36	5,327		1,392	0,16

*p<0, 05; **p<0, 01

Pela observação do mesmo verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas na *satisfação* profissional, sugerindo que são os professores que leccionam no litoral que estão mais satisfeitos do que aqueles que leccionam no interior do país.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no *stress* profissional, na *ansiedade*, na *depressão*, nas *crenças desadaptativas*, nas *pressões*, *desmotivação*, *mau confronto* e *locus de controlo* externo, quando a variável zona (2) é considerada.

5.4.4. Diferenças em função da filiação sindical

Procuramos também analisar a variação dos resultados ao nível da *satisfação*, do *stress* profissional e do *locus de controlo* dos inquiridos, quando a variável filiação sindical é considerada. Os resultados podem ser observados no Quadro 20.

Quadro 20
Diferenças de médias em função da filiação sindical

	Sim (333)		Não (364)		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Satisfação	34,47	9,048	36,31	8,019	695	-2,849	0,00**
Stress	224,61	46,411	217,29	44,982		2,115	0,03*
Ansiedade	59,26	14,708	57,08	14,186		1,993	0,04**
Depressão	30,71	11,301	28,80	11,127		2,243	0,02*
Crenças Desadaptativas	37,40	9,061	36,49	8,912		1,336	0,18
Pressões	31,17	6,744	30,71	6,634		0,905	0,36
Desmotivação	40,19	9,216	39,05	9,159		1,628	0,10
Mau Confronto	25,89	5,739	25,16	5,031		1,796	0,07
Locus de Controlo	12,91	5,210	12,32	5,316		1,488	0,13

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Pela análise do Quadro acima verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas que sugerem que são os professores não sindicalizados que apresentam uma maior *satisfação* profissional, quando comparados com os sindicalizados. Por sua vez, estes são os que apresentam valores mais elevadas no *stress* profissional, na *ansiedade* e na *depressão*.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *crenças desadaptativas*, nas *pressões*, na *desmotivação*, no *mau confronto* e no *locus de controlo* externo, quando se considera a variável filiação sindical.

5.4.5. Diferenças em função do estatuto profissional

Também se procurou analisar a variação dos resultados da *satisfação*, do *stress* profissional e do *locus de controlo* dos inquiridos quando a variável estatuto profissional é considerada. Os resultados podem ser observados no Quadro 21.

Quadro 21

Diferenças de médias em função do estatuto profissional

	G1 Quadro da Escola (462)		G2 Quadro Zona Pedagógica (106)		G3 Contratado (129)		F	p	LSD
	M	M	M	DP	M	DP			
Satisfação	35,78	8,148	33,42	10,099	35,84	8,519	3,485	0,03*	G1,G3>G2
Stress	220,51	46,700	232,40	39,471	212,26	45,609	5,733	0,00**	G2>G3
Ansiedade	58,17	14,815	61,20	12,619	55,43	14,209	4,686	0,01**	G1,G2>G3
Depressão	29,87	11,276	31,85	10,223	27,40	11,593	4,750	0,00**	G2>G1,G3
Crenças Desadaptativas	36,68	9,235	39,60	7,790	35,58	8,627	6,418	0,00**	G2>G1
Pressões	30,70	6,946	32,23	5,898	30,67	6,254	2,377	0,03*	G2>G1
Desmotivação	39,91	9,152	41,02	8,790	37,30	9,359	5,617	0,00**	G1,G2>G3
Mau Confronto	25,18	5,058	26,50	5,870	25,88	6,014	2,972	0,05*	G2>G1
Locus de Controlo	12,44	5,531	13,31	4,456	12,62	4,904	1,193	0,03*	G1,G2>G3

*p<0, 05; **p<0, 01

Ao se analisar o referido Quadro 21 verifica-se que são os professores pertencentes ao Quadro da Escola e Contratados que possuem maiores pontuações ao nível da *satisfação* profissional, quando comparados com os que pertencem ao QZP (Quadro de Zona Pedagógica).

Relativamente ao *stress* profissional verifica-se que são os professores que pertencem ao QZP (Quadro de Zona Pedagógica) que apresentam valores superiores quando comparados com os contratados.

Desta forma, verifica-se que são os professores do QZP (Quadro de Zona Pedagógica) que pontuam mais na *ansiedade*, na *desmotivação* e no *locus de controlo*, quando comparados com os contratados.

Denota-se ainda que são os professores do QZP (Quadro de Zona Pedagógica) que possuem valores mais elevados na *depressão*, quando comparados com os restantes.

Por fim, são os professores do QZP (Quadro de Zona Pedagógica) que apresentam valores mais elevados nas *crenças desadaptativas*, *pressões* e *mau confronto*, quando comparados com os do Quadro da Escola.

CAPÍTULO 6

Discussão dos resultados



® Rui Bonito

Capítulo 6

Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados constante no presente capítulo irá ser apresentada em função dos objectivos inicialmente definidos para uma maior estruturação das ideias.

Basicamente, podemos referir que foram definidos cinco objectivos específicos, os quais analisaremos em seguida, com mais pormenor.

O primeiro objectivo pretendeu *descrever os níveis de descontentamento e desgaste profissional nos professores dos ensinos básico e secundário*. Os principais resultados descritivos mostram a existência de valores de satisfação medianos (tendencialmente baixos) nos professores deste estudo, bem como níveis elevados de desgaste profissional.

O **descontentamento profissional** encontra-se bem documentado em diversas investigações que foram preconizadas por vários autores anteriormente citados (Cordeiro-Alves, 1997; Correia et al., 2010; Pinto et al., 2003; Silva et al., 2009; Trigo-Santos, 1996) e, conseqüentemente, com níveis elevados de **desgaste profissional** (Barraza Macías & Jaik Dipp, 2011; Benevides-Pereira, 2002; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Guerrero & Vicente, 2001; Jesus et al., 1992; Martínez Hernández, 1992; Otero-López et al., 2006; Rabasa, 2007; Ruivo et al., 2008; Smith et al., 1995; Trigo-Santos, 1996; Volpato et al., 2003).

Os resultados encontrados permitem assinalar que há uma relação entre o descontentamento dos professores e o desgaste profissional, muito embora os níveis de satisfação tenham atingido níveis medianos (apesar de tendencialmente baixos).

Como já se referiu anteriormente, o descontentamento perante o trabalho remete-nos para a forma como os sujeitos percebem as recompensas advindas do local de trabalho. Cria-se um fosso no próprio sujeito quando este reconhece que não há um equilíbrio entre o trabalho que realiza e as recompensas ou benefícios que possa extrair

do mesmo. Se nos suportarmos do Modelo de Ajustamento Pessoa-Meio previamente abordado, constatamos que há uma incompatibilização entre as condições em que a profissão docente se operacionaliza e as expectativas dos docentes e seus objectivos, pelo que a manutenção deste desfasamento faz emergir sinais de tensão e de doença, característicos das situações de *stress* (Berry, 1998).

Da mesma forma, o Modelo DER (Desequilíbrio Esforço-Recompensa) especifica o *stress* como resultante do desequilíbrio entre o esforço do indivíduo e a baixa recompensa que o mesmo percepção (Dollard, 2001), acabando por estar visível nos resultados agora encontrados.

No presente estudo os níveis de descontentamento tendencialmente baixos, permitem inferir que há professores que reconhecem o desfasamento entre aquilo que o seu trabalho lhes oferece e as suas expectativas e desejos. A visão reducionista da função do professor é radicada no acto de *ensinar*. No entanto, ser professor significa ir mais além. A par das funções desempenhadas no âmbito do sistema de organização, administração e gestão escolar, o professor possui uma multiplicidade de papéis e de responsabilidades que se prendem directamente com a promoção e desenvolvimento de competências em áreas transversais ao Currículo, como sendo a educação financeira, educação ambiental, educação para o consumo, para a saúde, para a paz, para a sexualidade, entre outras.

Esta multiplicidade de papéis e de responsabilidades acometidas aos professores surge da necessidade de se acompanharem os tempos de mudança em que vivemos e da necessidade em se acompanhar o desenvolvimento dos próprios alunos, diferentes dos de outrora, uma vez que apresentam necessidades manifestamente diferentes.

Todavia, o acúmulo destas responsabilidades e papéis, coadjuvado com as mudanças constantes que temos vindo a verificar na profissão docente, acarretam indubitavelmente momentos de tensão na vida destes profissionais. Os professores não são só professores. São pais, amigos, colegas, maridos, mulheres... desempenhando uma panóplia de papéis que a sociedade lhes impõe.

Com efeito, denota-se que, apesar desta mudança de papéis, a imagem dos professores e da profissão docente se encontra desvalorizada, sendo o espaço da profissão docente atravessado, tal como Nóvoa (1999) refere, por “*ventos paradoxais*”. O professor encontra-se no seio de uma batalha de interesses: por um lado, a necessidade de atender às necessidades crescentes dos alunos, do próprio ensino e da sociedade educativa, que apela para a aprendizagem ao longo da vida e, por conseguinte, exige uma rápida adaptação a todos os níveis. Por outro lado, depara-se com os interesses da escola que está avassalada pelas expectativas sociais, pelos *media* e pelos deficitários investimentos públicos e constantes alterações e transformações legislativas da profissão.

Vivenciamos, sem dúvida, um tempo no qual a ideia de Teodoro (2006, p. 93) faz todo o sentido: ser professor, tornou-se “*uma profissão de risco. (...) Os tempos são difíceis e são de risco para os professores (...) Os professores mais antigos, não se entendendo com estes novos discursos e exigências, reformam-se na primeira oportunidade, ou contam os dias para se aposentar. Os que se posicionam a meio da carreira procuram estratégias para fazer algo diferente, nem que seja tirar um mestrado, doutoramento, pós-graduação. Os mais novos, confrontados com a dureza do acesso a um trabalho com direitos e estabilidade profissional, constroem estratégias de adaptação a percursos onde as palavras-chave são incerteza e flexibilidade (...)*”.

A indefinição que há muito subjaz no seio da profissão docente, transporta consigo cansaços, fadigas, aborrecimentos, sobrecarga de trabalho, rigidez, inflexibilidades... originando a vivência de um desgaste profissional. Ora, se face à profissão o professor não vê as suas expectativas satisfeitas, pelo contrário, apenas vai recebendo em troca mudanças e transformações sucessivas que condicionam a sua acção, seria de esperar que o ponto de eclosão fosse o desgaste profissional que se manifesta desde a insatisfação diária no exercício da sua profissão, até à depressão ou esgotamento psíquico, passando por situações mais ou menos pontuais de ansiedade, absentismo laboral, desenvolvimento de esquemas de inibição e desejo de abandonar a docência.

Este percurso (muitas vezes sinuoso) que tem caracterizado a trajetória dos professores, lança-os numa verdadeira *crise de identidade profissional*, decorrente da deterioração da sua situação profissional e da ambiguidade do seu verdadeiro papel na sociedade actual. De facto, a contradição que actualmente leva, cada vez mais, a um conflito de papéis e à correspondente crise de identidade do professor, é uma paradoxal incompatibilidade nas expectativas sociais acerca da escola e, consequentemente, do professor. Se o professor quer responder a uma ou a outra exigência, acabará por cair também em contradição: contradição que terá de sofrer em si mesmo, pese embora não a tenha provocado. A tensão produz-se, por um lado, entre a função de estimulação e personalização da escola e, por outro, pela sua função selectiva e distributiva de oportunidades sociais.

Os professores têm consciência do que acontece consigo e com a sua profissão e por isso sofrem, defendem-se, sentem-se pressionados, contaminados por uma síndrome que congrega a solidão com a falta de solidariedade e medo. Neste cenário confuso, podemos observar uma rede de dilemas que se entrelaçam no processo de formação de professores e na sua profissionalização. Por isso se compreende que os professores estejam, por um lado, sozinhos e, por outro, envoltos pela multidão (nas relações com os pais, alunos, colegas, entre outros), que manifestam expectativas sobre si e sobre o seu trabalho. E, apesar disso, o professor sente-se só, no deambular da sua trajetória, devido ao conflito entre as concepções sobre *ser professor*, a relevância do seu trabalho e as expectativas dos demais sujeitos com quem interage na esfera escolar.

Com alguma visibilidade podemos afirmar que estes professores acabam por lidar com as situações de pressão recorrendo à sua dimensão cognitiva e emocional (Cox et al. 2000), o que limita o recurso a estratégias de *coping* e estratégias pessoais de avaliação adequadas, como propôs Lazarus (1999).

Por conseguinte, estes professores ao percepcionarem que a sua habilidade para lidar com situações de *stress* não se configura como sendo adequada, acabam por fazer emergir uma tensão psicológica, indo ao encontro do Modelo Cognitivo-Fenomenológico do *stress* que se apoia na avaliação que as pessoas realizam dos seus recursos (Dollard, 2001).

E, nesta linha de pensamento, apoiando os preceitos que caracterizam o modelo de Gil-Monte et al. (1995), podemos pensar que o desgaste profissional se apresenta como uma resposta ao *stress* laboral percebido (relativamente ao conflito e ambiguidade de papéis), que surge a partir de um processo de reavaliação cognitiva, quando as estratégias de *coping* utilizadas não são eficazes na redução desse *stress* percebido.

O segundo objectivo pretendeu *determinar os factores relacionados com o descontentamento e desgaste profissional dos professores*. Os resultados encontrados mostram que os factores de descontentamento assinalados pelos professores são as *Perspectivas de Carreira, a Escola e o seu Funcionamento; a Remuneração; o Desempenho dos Colegas; as Oportunidades de Formação e a Avaliação de Desempenho*, que se constituem como as maiores fontes de descontentamento.

Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos que mencionam os principais factores de descontentamento dos professores (APM, 2001; Bravo et al., 1996; Burke & Greenglass, 1993; Canavarro, 2000; Esteve, 2003a,b; Moura, 2000; Nieto, 2006; Peiró & Prieto, 1996; Silva et al., 2009; Smith et al., 1995; Teodoro, 2006; Trigo-Santos, 1996).

Ao realizarmos um paralelismo entre os factores de descontentamento destes professores e a Teoria da Motivação proposta por Maslow, constatamos que os factores de descontentamento se inserem dentro das necessidades de ordem inferior (por exemplo, o vencimento) e nas necessidades de ordem superior (por exemplo, a progressão na carreira). Esta Teoria parte do princípio que somente quando as necessidades de ordem inferior se encontram satisfeitas, podemos sentir necessidades de ordem superior.

Todavia, os resultados do presente estudo não permitem corroborar esta ideia, já que os professores assinalam o seu descontentamento concomitante com necessidades de ordem inferior e superior. Verifica-se que, apesar de não se encontrarem satisfeitos com a remuneração (inserida nas necessidades de ordem inferior), mostram-se satisfeitos com o *Trabalho*, com o *Desempenho dos Superiores* e com as *Relações Interpessoais*, que se inserem nas necessidades de ordem superior.

Contrapondo com a Teoria Bifactorial proposta por Herzberg (1996), constatamos que os factores motivadores se enquadram dentro das necessidades de ordem superior propostas na Teoria de Maslow e os factores higiénicos se enquadram nas necessidades de ordem inferior. De facto, verifica-se que alguns dos factores considerados como motivadores para Herzberg (por exemplo, as *Oportunidades de Formação* e *Oportunidades de Carreira*), são factores de descontentamento dos professores deste estudo. Por outro lado, os factores higiénicos, como, por exemplo, as *Relações Interpessoais* com os colegas, são percebidos pelos professores do presente estudo, como factores de satisfação.

Denota-se, nos resultados do presente estudo, que os factores de desenvolvimento pessoal e profissional tomam expressão, nomeadamente no que tange às oportunidades de carreira e às oportunidades de formação. Os professores são todos diferentes e, por conseguinte, possuem necessidades e expectativas também diferentes, que acabam por fortalecer ou orientar a sua trajectória enquanto professores e, consequentemente, as suas percepções relativamente à profissão, à formação, à carreira, às condições de trabalho, às normas de conduta, à autonomia, à dependência, à avaliação de desempenho... enfim, a sua percepção relativamente à prática do ensino.

Encontramos professores que possuem a vocação e o espírito de serviço, sendo que aquilo que os motiva é a entrega à profissão, sem grandes exigências. Encontramos professores que se preocupam apenas com o comprometimento com a escola e com a comunidade local; professores activistas e de natureza sindical, que se assumem como trabalhadores qualificados, detentores de um saber técnico especializado; professores que se preocupam apenas em cumprir as normas e os regulamentos burocráticos em vigor, acentuando a perspectiva funcional da profissão e professores que assumem uma concepção romântica para com a sua profissão, prevalendo nestes a dimensão artística da profissão, valorizando a relação individual que possuem com os seus alunos em sala de aula, enquanto espaço soberano da sua criação.

Todos estes professores actuam de forma diferente e, claro está, desenvolvem percepções diferentes sobre a sua profissão, sendo que estas acabam por constituir-se em culturas e sub-culturas que condicionam os processos de socialização e de construção das identidades profissionais.

Por conseguinte, fica evidente o papel do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, seja através das oportunidades de carreira, seja através das oportunidades de formação. O desenvolvimento pressupõe uma dinâmica, uma conotação de evolução e de continuidade, que acaba por ir mais além do que a própria formação inicial e contínua dos professores. Este desenvolvimento deverá permitir ao professor lidar com as vicissitudes inerentes às mudanças da sua profissão, mantendo-o curioso para identificar interesses significativos nos processos de ensino e de aprendizagem em constante evolução e transformação, proporcionando-lhe uma aprendizagem permanente, ao longo da sua vida. É este desenvolvimento que lhe vai permitir melhorar competências e desenvolver atitudes, compreensões, actuações e destrezas perante os diversos papéis que desempenha. No fundo, corroboramos a ideia de Alarcão (1998) que refere que o desenvolvimento profissional dos professores não se confina unicamente a uma dimensão específica que se relaciona com a escolha pela docência, mas atinge igualmente a pessoa do professor, do adulto que possui um percurso de vida atrás de si que influencia a forma como prevê e interpreta os acontecimentos e para quem a inovação e a mudança requerem o abandono de hábitos adquiridos e enraizados.

O descontentamento dos professores relativamente às oportunidades de desenvolvimento, acaba por fazer sentido na nossa perspectiva, já que sustentamos a ideia de que os professores se formam e não simplesmente que são formados, pressupondo-os como agentes de reflexão e actores do seu próprio percurso formativo e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento.

Por outro lado, esta ideia de desenvolvimento não se encontra muitas vezes compatível com as realidades escolares e do ensino, já que dependem da escola e do seu próprio funcionamento, considerado como factor igualmente de descontentamento no seio destes docentes. Mais uma vez os professores se encontram envolvidos com responsabilidades para as quais não se sentem preparados.

Este ponto acaba por nos conduzir à tensão actual que os professores vivem relativamente à ADD (Avaliação de Desempenho Docente) e que justifica não só os resultados encontrados ao nível do descontentamento perante as oportunidades de

desenvolvimento, como também se associam os descontentamentos perante a escola, seu funcionamento e desempenho de colegas.

O sistema actual de ADD (Avaliação de Desempenho Docente) prevê que a mesma seja realizada por pares, o que aporta um problema ao nível da fiabilidade da avaliação que acaba por comprometer as relações espontâneas naturais entre os colegas, podendo prejudicar o clima relacional entre eles, já que não impera uma cultura de *sala aberta*. Vivencia-se, portanto, uma instabilidade psicológica para muitos professores, avaliadores e avaliados, com repercussões a vários níveis.

Por outro lado, impera no seio dos professores uma percepção de incoerência e de injustiça do modelo, que enaltece a subjectividade da avaliação por parte do avaliador, prevendo-se um reduzido número de aulas observadas que dificilmente traduzirão a realidade. A credibilidade e aceitação por parte dos colegas que vão avaliar está condicionada pelo facto de não terem tido formação específica para tal e, por conseguinte, não dominarem as competências técnicas de avaliação de professores, de práticas de observação de aulas, de supervisão pedagógica e de práticas pedagógicas diversificadas.

Da mesma forma, a ADD (Avaliação de Desempenho Docente) trouxe um acréscimo de trabalho, que acaba por comprometer o trabalho dos professores com os seus alunos, acarretando uma excessiva burocratização associada ao processo, em matéria de procedimentos, trazendo dificuldades ao nível da operacionalização das fichas de avaliação.

Por fim, a implementação do modelo de ADD (Avaliação de Desempenho Docente) tem aportado sentimentos de desvalorização e de desrespeito, já que as funções de avaliador foram impostas mediante o facto de terem passado à categoria de professor titular.

A ambiguidade da situação que os professores vivenciam, a eminência e a incerteza de respostas, bem como a falta de aptidões ou condutas ajustadas para encarar e dominar a situação, acabam por intensificar a sua natureza *stressante*.

Todos estes aspectos em conjunto, justificam os resultados agora obtidos ao nível dos factores de descontentamento dos professores.

No que concerne ao terceiro objectivo do presente estudo, procurou-se *averiguar a relação existente entre o descontentamento, o desgaste profissional, locus de controlo dos professores e o afecto negativo (ansiedade e depressão)*.

Os principais resultados mostram que existem relações negativas entre a satisfação e: a ansiedade, a depressão, o desgaste profissional e o *locus* de controlo externo. Verificou-se ainda que há uma relação positiva entre o *locus* de controlo externo e o afecto negativo (ansiedade e depressão) e o desgaste profissional.

Diversos estudos têm relacionado a satisfação profissional com o **desgaste profissional** (Alves, 2010; Cordeiro-Alves, 1997; Correia et al., 2010; Figueiredo, 2009; Pinto et al., 2003; Ruivo et al., 2008; Silva et al., 2009; Soriano & Winterstein, 1998; Trigo-Santos, 1996); com o **afecto negativo** (Codo & Vasques-Menezes, 1999; García et al., 2001; Kendall et al., 2000; Mota Enciso et al., 2011; Nieto, 2006; Seco, 2000; Sonnentag et al., 1994; Torres Gómez de Cádiz et al., 1997; Turnipseed, 1998) e; com o **locus de controlo** (Barros & Barros, 1990; Barros et al., 1991; Silva et al., 2009).

As relações entre o descontentamento e o desgaste profissional já foram sobejamente reflectidas e apontadas neste trabalho. Importa agora compreender em que medida os conceitos de afecto negativo e de *locus* de controlo externo se encontram associados.

Assumindo a ansiedade como uma reacção de alerta que faz com que sejam desenvolvidas informações mais negativas, ela apresenta-se relacionada com o *stress*. Os resultados que foram encontrados no presente estudo devem ser tidos como referentes a uma ansiedade patológica e não normal, já que são tidos como uma resposta inadequada às situações de mudança que a profissão atravessa há já algum tempo.

Esta ansiedade acaba por limitar o professor no seu comportamento e funcionamento, tal como assinalam os resultados, uma vez que as estratégias de confronto utilizadas por estes professores não têm sido as mais adequadas. Esta

ansiedade pressupõe também, uma durabilidade no tempo, acarretando preocupação, inquietude, alerta constante, impaciência e irritabilidade, o que de facto reforça que a exposição às situações *stressantes* tem sido constante.

Por outro lado, se nos ancorarmos no modelo proposto por Gil-Monte et al. (1995) que defende que quando as estratégias de confronto não resultarem de forma positiva, aportam o fracasso profissional e o fracasso das relações interpessoais. Por conseguinte, a resposta que vai ser dada acarreta sentimentos de baixa realização pessoal no trabalho e esgotamento emocional.

Assim sendo, os elevados níveis de depressão encontrados no presente estudo, acabam por mostrar a incapacidade que estes professores possuem para lidar com as diversas situações, o que coadjuvado com uma percepção elevada de pressões de variada ordem, desmotivação, descontentamento e uso de estratégias de confronto inadequadas, acabam por desenhar um quadro de *stress* e de desgaste profissional.

Sem dúvida também, que o *locus* de controlo dos professores condiciona a forma como estes vivenciam as situações de maior *stress* ou pressão. Já foi verificado anteriormente que as pessoas que recorrem a um *locus* de controlo externo tendem a ser mais influenciados pelo *stress* relacionado com o trabalho, já que reconhecem a não controlabilidade perante os acontecimentos diários (Barros et al., 1993).

Tal como Chan (1998) assinala, os comportamentos centrados nas emoções como abordagem às situações de pressão são o recurso daqueles que consideram que nada podem fazer para mudar as condições do meio ambiente, uma vez que reconhecem a existência de uma incontrollabilidade da situação.

Por conseguinte, tal como Travers e Coopers (1997) assinalaram, as pessoas com *locus* de controlo externo não conseguem aceitar as responsabilidades e consequências das suas acções, já que não possuem capacidade para modificar o seu comportamento mediante as consequências positivas ou negativas dos seus actos. Sentem que o que fazem não tem qualquer importância. Os professores externos, tal como nos dizem os resultados do estudo de Norton (1997), tendem a não questionar acerca dos motivos,

métodos e consequências da sua prática educacional e, por conseguinte, não tentam modificar nada. Acrescentamos ainda, como advogam Lourenço e Barros (1997), que estes são mais ansiosos, agressivos, dogmáticos, menos confiantes e com menor auto-estima.

Ainda nesta linha, denota-se que a satisfação foi também relacionada com o *locus* de controlo, sugerindo o estudo de Barros et al. (1993), que os professores mais satisfeitos são mais internos, possuem um maior sentido de eficácia pessoal e de responsabilidade pelos resultados positivos, apresentando uma maior satisfação geral com a vida.

Não seria, portanto de estranhar, que o descontentamento dos professores pudesse ser explicado pelos níveis de *stress* e pelo *locus* de controlo externo, tal como os resultados apontaram e que o desgaste sentido na profissão fosse explicado pelo *locus* de controlo e os níveis de descontentamento encontrados.

Assim, podemos concluir que o descontentamento dos professores que participaram no presente estudo, é justificado pelos níveis de *stress* sentidos (nomeadamente, a utilização de estratégias de confronto não adequadas, as crenças desadaptativas a que recorrem e a desmotivação perante a profissão) e que o desgaste profissional assinalado decorre da percepção de não controlabilidade das situações que vivenciam e do seu descontentamento. Apercebemo-nos então, nesta reflexão, que há aqui um ciclo vicioso que optámos por configurar na Figura 17, para uma melhor clarificação.

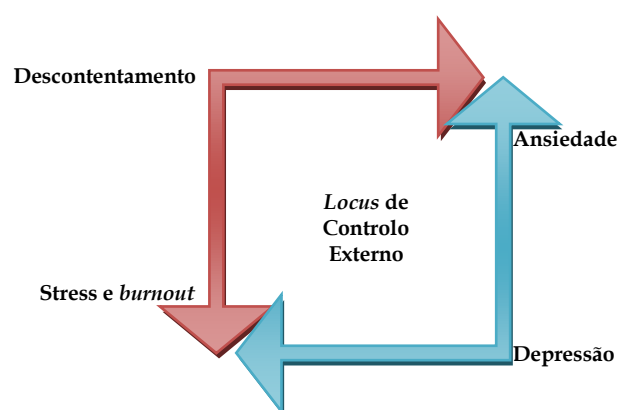


Figura 17. Ciclo vicioso das variáveis estudadas

O professor sente-se descontente relativamente às *Perspectivas de Carreira*, à *Escola e ao seu Funcionamento*; à *Remuneração*; ao *Desempenho dos Colegas*; às *Oportunidades de Formação* e à *Avaliação de Desempenho*. Este descontentamento leva-o a sentir uma apreensão e ansiedade face à sua vida enquanto professor e ao seu futuro profissional que, com a continuidade desse sentir, aporta sentimentos de depressão. Estes afectos negativos surgem como consequência da incontrolabilidade que vivenciam das situações e, por conseguinte, encontra-se exposto a um *stress* continuado (que pressupõe o uso de estratégias de confronto inadequadas, crenças desadaptativas, pressões elevadas e desmotivação) resultando em desgaste relativamente à sua profissão.

Quanto mais desgastado se sentir no exercício da sua actividade, maior será o seu descontentamento, os seus níveis de afecto negativo, a sua crença de não controlo da situação e maior vulnerabilidade ao *stress* e desgaste. É nesta roda interminável de inadequação a que os professores do presente estudo vivem entregues.

Neste sentido, consideramos que se encontra corroborada a *hipótese 1*, que esperava uma correlação positiva entre o descontentamento, o desgaste profissional, o *locus* de controlo externo e o afecto negativo (ansiedade e depressão) dos professores dos ensinos básico e secundário.

O quarto objectivo, procurou *averiguar a relação do descontentamento e do desgaste profissional com variáveis como a idade e o tempo de serviço no ensino*.

Os resultados mostram que a idade e o tempo de serviço se encontram correlacionados positivamente com a *desmotivação*, sugerindo que quanto mais velhos os professores e quanto mais anos de serviço na docência, mais desmotivados se encontram.

Diversos estudos têm mostrado uma relação entre o **descontentamento**, a **idade** (Avila & Sánchez Escobedo, 2011; Barraza Macías et al., 2007; Ciancaglini, 2005; Correia et al., 2010; Diéguez Hidalgo et al., 2006; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Henson et al., 2001; Mingote & Pérez, 2003; Morán Astorga, 2005a) e o **tempo de serviço** (Balaban

& Bruce, 1996; Barros et al., 1991; Moreno & Oliver, 1993; Ruivo et al., 2008; Trigo-Santos, 1996).

Os resultados agora encontrados seriam igualmente de esperar. O professor quando inicia o seu projecto profissional, baseado numa vocação e no desejo de ser professor, cria um conjunto de expectativas que espera ver concretizadas. Integra-se, de corpo e alma numa profissão que se pretende estável e securizante, transportando para a mesma os seus valores, objectivos pessoais, auto-estima e auto-imagem, forte resistência à frustração, entre outras.

De início, alimenta a esperança de que as coisas possam vir a ser diferentes e que as vicissitudes diárias podem ser ultrapassadas com afincos, dedicação e envolvimento. Todavia, rapidamente começa a sentir as pressões associadas ao verdadeiro exercício da sua profissão, aumentando as exigências exteriores, relacionadas com os diversos papéis da escola, com as constantes alterações legais relativamente ao seu estatuto e compreende que também as expectativas sobre o seu papel e desempenho se modificaram.

Depois de toda a sua dedicação e até mesmo resiliência, ainda é alvo de críticas, muitas vezes infundadas, tecidas para a globalidade dos professores quando apenas se referem a uma parcela pequena desses profissionais. Começa, então, a sentir que os seus esforços têm dado resultados escassos, não têm sido suficientes para que a imagem do professor seja dignificada ao olhar dos outros. Nesta trajectória sinuosa, o professor sente a intensificação da indefinição da sua profissão e, paradoxalmente, ele assume-se como duas caras da mesma moeda, já que nem as possibilidades de progressão nem a formação contínua tiveram isso em consideração.

E, neste jogo interminável de demandas, exigências e expectativas é amiudamente esquecido, o significado que os professores deram e dão à sua actividade, dando a impressão de ser como que um elástico indefinido, do qual se espera que todas as novas propostas de mudança sejam integradas na sua prática, sem ter pelo menos, a oportunidade de as compreender e de as adequar.

Assim e ainda com esperança, volta-se para os seus alunos, a quem dedica todo o seu tempo e recebe em troca mudanças inesperadas na relação professor-aluno que acabam por fragmentar tudo aquilo que construiu, o trabalho que desenvolveu durante anos da sua vida. A resiliência perante o *Acreditar* que as coisas um dia possam ser diferentes, cede lugar ao cansaço na profissão, aquela que escolheu por vocação.

Quando exausto, cansado de lutar e a reflectir sobre a sua vida profissional, sente ainda com maior consciência, que os anos passaram por si como pessoa (pois está mais velho) e como profissional (já está no ensino há muito tempo). Como mais velhos, encontram-se mais vulneráveis às situações e *stress* diárias, uma vez que tendem, tal como Cox et al. (2000) assinalam, a atribuir um elevado valor à estabilidade no seu trabalho.

Perante este facto e atendendo à dificuldade em ter uma profissão alternativa, muitas vezes pela ligação emocional que ainda mantém com a sua verdadeira profissão, os professores sentem-se desmotivados, esperando pela idade legal para pensarem, agora, sobre si e sobre a sua dimensão enquanto pessoas e seres humanos que dedicaram uma vida inteira aos outros.

Neste sentido, consideramos que se encontra confirmada a *hipótese 2*, que esperava uma correlação positiva entre o descontentamento, desgaste profissional, idade e tempo de serviço.

Através do quinto objectivo pretendeu-se *analisar as diferenças no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função das variáveis sócio-demográficas*.

Assim, relativamente ao *género*, os resultados mostram que existem diferenças significativas ao nível da *ansiedade*, da *depressão* e do *mau confronto*, revelando que são os professores do género feminino que apresentam pontuações mais elevadas de *ansiedade* e de *depressão* quando comparados com os masculinos. No entanto, são estes que apresentam níveis mais elevados de estratégias de *confronto* adequadas, quando comparados com os do género feminino.

Vários autores têm realizado estudos que procuram analisar a influência do gênero no **desgaste profissional** (Maslach et al., 2001; Macías, 2011; Hernández Cortés, 2011; Roque Tovar et al., 2011; Grajales, 2001; Mingote & Pérez, 2003; Hernández Cortés, 2011; Barber & Iwai, 1996; Barraza Macías et al., 2007; Diéguez Hidalgo et al., 2006), e no **descontentamento** (Alves, 2010; Cherniss, 1995; Dolan & Gosselin, 2001; Fricko & Beehr, 1992; Green et al., 1999; Miller & Wheeler, 1992; Ruivo et al., 2008).

No que tange às questões relacionadas com a ansiedade, as professoras do presente estudo mostram dificuldades em se sentirem tranquilas perante os contratemplos profissionais, recorrendo mais a substâncias para aliviar o seu mal-estar que se prende com uma maior intranquilidade quando pensam no seu trabalho, sentimentos de maior agitação relacionados com as questões laborais que são muito urgentes e, conseqüentemente, a dificuldade em desligar-se das coisas que acontecem no seu dia de trabalho. Da mesma forma, tendem a revelar que os seus hábitos de sono estão alterados com a tensão do seu trabalho, sentem-se perturbadas quando expostas a mudanças de trabalho que não controlam, ficam mais agressivas com os problemas existentes e perdem facilmente a paciência com as coisas relacionadas com o trabalho, apesar de terem consciência de que deveriam agir com mais calma nas questões profissionais.

Por conseqüência, são estas professoras que se sentem mais frequentemente tristes do que o normal, custando-lhes viver com tantos problemas no trabalho, alimentando a ideia de que o mundo não presta.

Por outro lado, são os professores do gênero masculino que se animam mais facilmente quando se sentem tristes, adaptando-se bem às mudanças que surgem e apresentando uma percepção positiva face à organização da escola onde se integram. Resolvem com facilidade os problemas de trabalho que surgem, sendo que as suas relações sociais fora da escola são boas, o que lhes permite lidar com os problemas que surgem com os colegas, de forma eficaz. Também consideram que possuem os meios necessários para ensinar como querem.

As diferenças no descontentamento e no desgaste profissional em função do género apenas solidificam a variabilidade existente entre os professores, tal como assinalaram Miller e Wheeler (1992). Estudos têm sugerido a existência de uma maior predisposição das mulheres para apresentarem níveis de ansiedade e de depressão, quando comparadas com os homens, já que estes apresentam estratégias de *coping* mais adequadas quando perante situações de maior pressão (Baptista, 2000; Fonseca, 1997).

Os autores justificam este facto com a ideia de que as professoras são mais emocionais nas respostas face ao *stress* e os homens fazem maior uso da sua racionalidade (Bradley et al., 2000; McWilliams & Cox, 2001).

Também Guglielmi e Tatrow (1998) afirmaram que os traços de personalidade funcionam como variáveis moderadoras na capacidade para estabelecer e manter um círculo social de apoio e para facilitar a avaliação cognitiva das causas de *stress*.

Por outro lado, ao longo da história, as mulheres nunca experimentaram níveis de *stress* equiparáveis aos homens, nem tampouco mostraram os efeitos negativos desse mesmo *stress*. É na década de sessenta que se observa um número cada vez maior de estudos que mostram o *stress* vivenciado pelas mulheres no mundo do trabalho. Isto significa que as mulheres, cada vez mais, desempenham papéis institucionais que nunca tinham desempenhado. Como consequência, estão mais expostas aos *stressores* relacionados com o trabalho, com a carreira profissional e com a organização. Por outro lado, focalizando também a profissão docente, esta é caracterizada essencialmente por uma maioria de docentes do género feminino. Ora, se a profissão docente é vista como uma profissão de risco no que concerne ao *stress*, logo a sua relação com o género mostra-se evidente (Alves, 2010; Móran Astorga, 2005a,b).

Perante o exposto, considera-se que a *hipótese 3* se encontra confirmada, uma vez que esperavam diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função do género.

No que concerne ao **nível de ensino**, constatou-se que existem diferenças significativas ao nível do *stress* profissional, da *ansiedade*, da *depressão*, das *crenças*

desadaptativas, das pressões, do mau confronto e do locus de controlo, revelando uma média superior nos professores do ensino básico, quando comparados com os professores do ensino secundário.

Diversos autores têm assinalado o nível de ensino como variável influenciadora dos níveis de descontentamento e de desgaste profissional (Avila & Sánchez Escobedo, 2011; Ayuso & Guillén, 2008; Barraza Macías et al., 2007; Barros et al., 1991; Byrne, 1991; Farber, 1991; Figueiredo, 2009; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Trigo-Santos, 1996).

Os professores do ensino básico são aqueles que possuem, à partida, uma grande indefinição relativamente ao seu papel, já que as crianças em idade escolar apresentam um conjunto de características diversificadas, perante as quais, muitas das metodologias utilizadas se encontram desadequadas (Ribeiro, 1992). Por isso, são estes professores que consideram que os problemas relacionados com o seu trabalho estão a afectar o seu estado de saúde física, entendendo que na escola há situações de tensão que lhes causam suores frios e que aceleram a sua pulsação. São também eles que frequentemente sentem vontade de chorar e evidenciam dificuldade em viver com tantos problemas no seu trabalho, sendo estes os sintomas de depressão.

Paralelamente, a relação do professor com os alunos em idade escolar não se cinge a uma vertente meramente pedagógica, já que este deverá mostrar interesse para conhecer os determinantes da personalidade de cada criança, para compreender melhor quais as suas motivações e limitações na sua aprendizagem (Raposo, 1997). Esta tarefa nem sempre se mostra fácil dado o número de alunos por turma (APM, 2001), dificultando a intervenção do professor. Refira-se que no ensino básico, o professor lecciona mais do que uma disciplina aos mesmos alunos requerendo, da sua parte, um conhecimento de matérias mais amplo e actualizado.

Estas exigências, ao se associarem aos episódios de indisciplina e de violência (Maya, 2000), acabam por acentuar os níveis de pressão e de desgaste face à prática de ensinar. Por tal, os professores do ensino básico não acreditam que existem bons ou maus professores, mas sim bons ou maus alunos, colocando em causa que o seu salário

é pago para ensinar e não para formar pessoas, sendo que o mesmo se mostra pouco motivador e que, socialmente, o seu trabalho não é valorizado.

Por conseguinte, esperam que o dia na escola termine rapidamente, já que passam a maior parte do seu tempo a ralar e não a explicar, sentindo-se atolhados de trabalho e com uma enorme vontade de fugir às responsabilidades.

Apesar de considerarem que as suas aulas são acolhedoras, procurando apoio externo quando possuem problemas profissionais, o que é certo, é que estes professores pensam que os responsáveis baseiam os seus julgamentos face aos professores mais por capricho ou boato, do que pela qualidade do trabalho que realizam, acreditando que o sistema escolar parece inventar obstáculos que dificultam a sua acção e que o excesso de supervisão e de controlo não atende às suas competências. Acreditam, ainda, que a atitude negativa da sociedade para com os professores vai continuar, pelo que é cada vez mais difícil os professores sentirem a alegria de se darem aos outros, uma vez que recebem tão pouco em recompensa. Por isso, os professores têm razão em ser pessimistas quanto a obter a colaboração dos pais nas actividades escolares que desenvolvem.

Assim, consideramos que a *hipótese 4* se confirma, já que esperava diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função do nível de ensino.

No que concerne à **zona onde leccionam**, os resultados mostram que existem diferenças significativas que sugerem que os maiores níveis de *stress* profissional, de *ansiedade*, de *crenças desadaptativas*, de *pressões*, de *mau confronto* e de *locus de controlo* se encontram nos professores que leccionam na zona rural, quando comparados com os da zona urbana.

Diversos estudos têm mostrado o impacto da zona onde leccionam nos níveis de satisfação e de desgaste profissional dos professores (Alves, 2010; Cordeiro-Alves, 1997; Figueiredo, 2009; Ruivo et al., 2008; Seco, 2000; Soriano & Winterstein, 1998; Trigo-Santos, 1996).

Os professores que leccionam nas zonas rurais referem que há tarefas que realizam com algum receio, que as tensões do trabalho estão a influenciar os seus hábitos alimentares e que notam uma alteração na sua respiração perante os problemas do trabalho. Mencionam, também, que a maioria dos pais não assume a sua responsabilidade perante as matérias escolares.

Estes professores sublinham que as suas relações com os seus superiores são difíceis e que as suas responsabilidades, enquanto professores, são prejudicadas pelo excesso de orientações e supervisões. Sentem, também, que há alguma tendência para tratarem os professores como crianças.

Os resultados associados à zona onde os professores leccionam transportam-nos para a pirâmide das necessidades de Maslow. Os professores das zonas rurais não consideram possuir as suas necessidades sociais satisfeitas, já que reconhecem uma tensão nas relações que estabelecem com os seus superiores e encarregados de educação. Também Herzberg (1996) já tinha assinalado que o relacionamento com os pares e com superiores se constituía como factor de descontentamento.

Gómez et al. (2003) referiram que as manifestações de *stress* podem ser advindas da relação complexa que os professores estabelecem com as famílias que, muitas vezes, projectam na sua relação com os professores, expectativas sociais desmesuradas, utópicas e irracionais.

Estas relações, na perspectiva de Abel e Sewell (1999) criam situações problemáticas e *stressantes*, seja pela falta de envolvimento dos pais no processo educacional (acreditando ser a escola e o professor os únicos responsáveis pela educação dos filhos), seja pelo excesso de envolvimento (acreditando ser o professor incompetente e inexperiente e, muitas vezes, o causador dos problemas apresentados pelo aluno).

Por outro lado, Cox et al. (2000) já tinham assinalado que a ausência ou a baixa presença de bons relacionamentos no ambiente de trabalho se encontra directamente

relacionada com níveis elevados de ansiedade, exaustão emocional, tensão no trabalho e, conseqüentemente, descontentamento.

Os professores encontram-se sujeitos a muitas críticas, nomeadamente, os que leccionam em zonas mais pequenas, sendo rapidamente apontados os seus insucessos e, raramente, reconhecidos pelos seus sucessos. Talvez por isso Farber (1991) considere que mesmo que esta seja uma tendência de todas as profissões, nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e apontada pela população em geral nas últimas duas décadas como a dos professores.

Estes resultados mostram algumas das dificuldades sentidas pelos professores que se encontram a leccionar nas zonas rurais de Portugal, caracterizadas por poucos recursos e por dificuldades de relacionamento quer com os pais, quer com os seus superiores, permitindo confirmar-se a *hipótese 5* que previa a existência de diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função da zona onde lecciona.

No que concerne à **filiação sindical**, os resultados mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas que sugerem que são os professores não sindicalizados que apresentam uma maior *satisfação* profissional, quando comparados com os sindicalizados. Por sua vez, estes são os que apresentam valores mais elevadas no *stress* profissional, na *ansiedade* e na *depressão*.

Os estudos que analisam o impacto da filiação sindical no descontentamento e desgaste profissional dos professores são poucos ou inexistentes. Os professores não sindicalizados mostram maior satisfação relativamente à *Escola e funcionamento da mesma; Competência e desempenho do seu superior; Trabalho que realiza e; Satisfação Global*.

Sousa (2003)¹⁴ já tinha assinalado que mais de 50% dos docentes portugueses não se encontra sindicalizado, alertando Ruivo (2003, p. 20) para o facto de “*o alheamento progressivo dos docentes de algumas iniciativas e posturas sindicais radica-se no facto de muitos*

¹⁴ Consultado em <http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=8843>, Agosto de 2011

deles terem deixado de se rever nas linguagens, nas metodologias e na cultura de grande parte dos que falando em nome dos professores há muito que só falam de si próprios”.

Esta constatação acaba por justificar os resultados encontrados no presente estudo, no qual os professores sindicalizados são aqueles que recorrem mais ao consumo de substâncias para aliviar o seu mal-estar, ficam mais intranquilos quando pensam no seu trabalho, ficam tristes em demasia perante os problemas profissionais, sentem-se tristes mais frequentemente do que o normal e sentem dificuldades em viver com tantos problemas no trabalho.

O que se assiste em Portugal é uma proliferação sindical, que em nada tem contribuído para a unificação de uma capacidade reivindicativa dessas organizações. Ainda se encontra em debate aberto, devido aos inúmeros pontos de divergências das diferentes instituições, a necessidade de criação de uma Ordem dos Professores, que defenda um quadro deontológico de actuação e de definição da classe docente.

Face ao exposto, consideramos que a *hipótese 6* se encontra confirmada, já que previa a existência de diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função da filiação sindical.

Por fim, no que concerne ao **estatuto profissional**, constata-se que são os professores pertencentes ao Quadro de Escola e os Contratados que possuem maiores níveis de *satisfação* profissional. São os professores pertencentes ao QZP (Quadro de Zona Pedagógica) que possuem mais níveis de *stress* profissional, *depressão*, *crenças desadaptativas*, *pressões* e *mau confronto*. São ainda estes e os do Quadro de Escola que se encontram mais *ansiosos*, com maior *desmotivação* e recurso ao *locus de controlo* externo.

Estes resultados são congruentes com os estudos que sublinham a influência do estatuto profissional nos níveis de satisfação dos professores e do desgaste profissional (Correia et al., 2008; Cruz et al., 1990; Dolan & Gosselin, 2001; Dworkin, 1997; Esteve, 2003b; Israel & Duarte, 2000; Green et al., 1999; Jesus, 2000; Lopes, 1993; Nóvoa, 1999; Ruivo et al., 2008; Teodoro, 2006; Trigo-Santos, 1996).

Os estudos de Ruivo et al. (2008) e de Correia et al. (2008) apontaram para o facto de serem os professores Contratados, com vínculos precários, sem qualquer estabilidade em termos futuros da profissão, que se apresentam mais descontentes e vulneráveis às pressões decorrentes da sua profissão.

No entanto, os professores do nosso estudo que se encontram descontentes e vulneráveis às situações de *stress* e consequente desgaste profissional são os professores que já possuem um vínculo estável na sua profissão. Isto poderá justificar-se pelo facto de que são estes professores que assumem mais responsabilidades e papéis, se encontram mais expostos às situações de mudanças legais e institucionais, a mudanças constantes da sua prática de ensino e que são estes que mais sentem as dificuldades em ver as suas expectativas concretizadas. São estes professores que já não se encontram no plano da idealização da sua carreira nem no plano da desejabilidade social.

O facto de serem professores com um estatuto profissional mais sólido, leva-os igualmente a sentirem mais de perto os constrangimentos e vicissitudes inerentes à falta de material didáctico, à falta de recursos, à contradição de papéis, às dificuldades dentro da sala de aula, ao relacionamento com os pares, encarregados de educação e superiores hierárquicos, à escassez de autonomia e à falta de reconhecimento profissional, bem como à fragilização da sua imagem, enquanto profissionais do ensino.

Por isso, é compreensível que sejam estes professores que se mostram mais intranquilos perante os contratempos profissionais, que passem o dia a pensar em coisas do trabalho, que se agitem com questões laborais que são urgentes, que recorram mais ao consumo de substâncias para aliviar o seu mal-estar, que fiquem intranquilos quando pensam no trabalho e que reconheçam uma alteração nos hábitos de sono decorrente da tensão que vivenciam no trabalho.

Da mesma forma, aceita-se que sejam também estes professores que mais se perturbem por estarem a ser expostos a situações de mudanças que não controlam, originando maiores respostas agressivas com os problemas no trabalho, não conseguindo lidar com mais calma com as questões do trabalho.

Por outro lado, são os professores dos Quadros de Escola e do QZP (Quadro de Zona Pedagógica) que sentem, mais frequentemente, vontade de chorar, sendo cada vez mais difícil para si sentirem alegria de se darem aos outros já que as recompensas recebidas são poucas, faltando-lhes energia para lidar com o trabalho docente. Tendem, portanto, a ser mais pessimistas face aos problemas do trabalho e às vezes vêm o futuro sem qualquer ilusão. Por isso, são aqueles que acreditam que as férias são o melhor que existe no ensino, que os problemas do ensino não têm solução, que o salário do professor é pouco motivador e que socialmente o seu trabalho é pouco valorizado. Acreditam também que ser professor tem mais desvantagens do que vantagens e que a avaliação que os alunos realizam dos professores é pouco fiável.

Sentem-se atulhados de trabalho e passam mais tempo na aula a ralhar do que a ensinar, procurando, por vezes, fugir das responsabilidades. Entendem que o seu trabalho não contribui para a melhoria da sociedade e não conservam, em muitos aspectos, a ilusão de um docente principiante. Gostariam de mudar de trabalho em condições económicas de igualdade e consideram que a reciclagem profissional é um aspecto imprescindível no seu trabalho.

São professores que perderam a motivação para o ensino, sendo que poucas coisas os fazem apreciar o seu trabalho, não detendo disposição perante muitas tarefas diárias e encontram-se bastante distantes do ideal de professor que tinham quando começaram a ensinar. Percepcionam também que as relações com os seus superiores são difíceis, procurando apoio e ajuda quando possuem problemas profissionais.

Perante este cenário, pensam que, cada vez mais, há inúmeras experiências de ensino que são já dadas *enlatadas* ao professor, pelo que aquilo que é exigido a um professor é a sua capacidade em seguir as directrizes dos superiores, sentindo que a sua responsabilidade enquanto professor é prejudicada por demasiadas orientações e supervisões. Consideram que um dos problemas do ensino é o facto do mesmo ser pouco reconhecido e que a docência é uma das profissões onde o sentido de realização é frequentemente perdido, porque é difícil conhecer os resultados do seu próprio trabalho.

Consideramos, face aos resultados encontrados, que é confirmada a *hipótese 7* que previa diferenças significativas no descontentamento, no desgaste profissional e no afecto negativo (ansiedade e depressão) em função do estatuto profissional.

REFLEXÕES FINAIS



® Rui Bonito

Reflexões Finais

Ao longo desta trajectória pela profissão docente procuramos reflectir sobre os constituintes de uma profissão que se encontra envolta em mudanças e transformações constantes, com a pretensão de compreender os sentires e percepções dos actores que dela fazem parte.

Os referentes teóricos aqui abordados permitiram criar o palco onde a acção dos professores se desenrola, compreendendo-se as forças e oportunidades desta profissão, assim como as suas fraquezas e ameaças.

Por conseguinte, toda a nossa reflexão é tecida em função daquilo que se encontra documentado nas diversas investigações realizadas neste domínio, não perdendo de vista os resultados a que chegamos no presente estudo, que se constituem igualmente como *vozes silenciosas* dos sentires destes profissionais.

Não obstante termos constatado que os professores que fizeram parte da presente investigação se inserem no *estilo esgotado*, terminologia proposta por Fierro (1988, cit. por Fonseca, 2009), reflexo e sombra de uma profissão outrora prestigiada, será de sublinhar que o mal-estar das profissões em geral e da docência em particular, será sempre um ponto de partida e nunca um ponto de chegada, no qual a intervenção eficaz devia constituir-se numa estratégia prioritária.

Acolhemos a prevenção ao nível do desgaste profissional como uma estratégia de intervenção prioritária, já que esta síndrome se vai instalando pouco a pouco no dia-a-dia do professor, pelo que, quando este se apercebe, a sua saúde física, psicológica e emocional já se encontram debilitadas. Este padecer galopante afecta necessariamente o seu trabalho, emergindo os sentimentos de impotência, de incerteza e de insegurança que acabam por consumir a sua energia vital, transportando-o para um cenário de alienação. Quando aqui chega, o professor começa a fantasiar e a planear o abandono ou a troca de profissão... a sua grelha de leitura da realidade que o circunda encontra-se

completamente contaminada pelas emoções negativas que, dia após dia, vai guardando em segredo, no seu coração.

O presente estudo permitiu compreender o quão o desgaste profissional é um fenómeno complexo e arrebatador para o professor em si e para uma classe profissional que possui expectativas em atingir metas irrealistas, que passam não somente por ensinar os seus alunos, como também contribuir para a sua formação enquanto cidadãos numa comunidade em constante transformação.

Sentindo a sobrecarga da responsabilidade que lhe é exigida, o professor sofre quando realiza o seu trabalho, sendo que o seu principal objectivo era apenas dar o melhor de si, acabando por se encontrar numa armadilha que o torna vítima de uma síndrome que o transporta ao limite do sofrimento, não detendo forças para resgatar a sua saúde e para manter a profissão que abraçou por vocação e dedicação.

Por isso, a prevenção das situações de *stress* e de desgaste profissional deveria ser tida como prioridade para que fossem construídos e constituídos os elementos básicos fundamentais da nova profissão docente que tem vindo a emergir. Nesse sentido, algumas acções poderiam ser tidas em consideração para que esse objectivo pudesse deixar de estar no horizonte longínquo da profissão docente.

Uma dessas acções remete-nos para a potenciação das *práticas reflexivas* dos docentes, com o intuito de impulsionar a emergência de grupos de apoio e de seminários de trabalho, construídos para abordar estas problemáticas. O incremento das práticas reflexivas permitiria que o professor alcançasse uma compreensão mais profunda sobre a natureza e os resultados de determinados acontecimentos educativos, podendo dar uma resposta mais eficaz nas situações de pressão e de *stress*, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem profissional. A reflexão funcionaria como uma bússola do processo que aproxima o desenvolvimento, a formação e a aprendizagem na aceitação de que o desenvolvimento é, afinal, um processo de formação e de aprendizagem em contextos ideologicamente situados.

Outra acção que deveria ser incrementada reporta-se à necessidade de se desenvolver o *trabalho colaborativo* entre os professores, para que as práticas educativas e de ensino pudessem ser adequadas às novas determinações do acto educativo. A complexidade dos cenários de trabalho exige uma coordenação e cooperação entre todos os docentes, actores de uma mesma equipa de trabalho profissional. O trabalho conjunto e cooperativo iria permitir que a actividade individual do professor pudesse ser influenciada pelo trabalho dos seus pares, tornando-os mais coesos e participantes numa identidade comum, melhorando assim, os seus relacionamentos interpessoais. Os professores necessitam de escutar e de serem escutados, pois não estão sós. Todas as *vozes* que se ouvem e as que estão silenciadas pertencem a uma mesma profissão que, em uníssono, reclama um pedido de ajuda profundo.

Uma outra acção, ainda, remete-nos para o facto de, cada vez mais, aceitarmos a ideia de que o primeiro passo para a mudança no sistema educacional ocorre através da profissionalização do professor, pela sua valorização e pela oferta de *formação contínua*, que lhe deverá proporcionar a aquisição de novas informações e o aperfeiçoamento constante, ingredientes essenciais para a sedimentação de um processo reflexivo, crítico, autónomo e transformador.

A questão da formação permanente e ao longo da vida deve ser tida como um desafio e, ao mesmo tempo, como elemento básico para a nova profissionalidade docente, devendo reflectir a dimensão colaborativa do ensino e possibilitar a reflexão nas acções dos professores.

O professor ao ser premiado com estas acções de desenvolvimento, potenciará um conjunto de destrezas que vão desde a sua capacidade para diagnosticar situações ao nível da Escola, recolher dados objectivos e subjectivos relativos a essas situações, analisá-los tendo em vista a elaboração de uma teoria, emitir juízos de valor sobre o que se consegue apurar, pensar na acção futura e relacionar a prática com as interpretações que dela se fizeram, sendo que, para além destas, os professores reflexivos devem ainda possuir uma boa competência comunicativa para partilharem as ideias individuais com os seus pares.

Ao se pretender que o professor se torne num profissional reflexivo da sua própria actividade, que experimente e investigue com os outros professores, que se forma e se actualize constantemente, os modelos de intervenção formativa devem contemplar uma monitorização no posto de trabalho, a construção de recursos materiais de natureza biográfica, informática, entre outros, apoio na elaboração de currículos apropriados, acções de formação ajustadas às necessidades formativas detectadas nas instituições e, sobretudo, apoio na constituição de grupos e seminários de trabalho.

Deveriam, também, ser pensadas a este nível acções de formação com objectivo de fomentar e potenciar o auto-conceito e a auto-estima do professor, ajudando-o a compreender e a superar as situações de *stress* profissional, dar-lhes oportunidade para aprender e conhecer técnicas de auto-controlo emocional (por exemplo através de técnicas de relaxamento, meditação), desenvolver o trabalho cooperativo como recurso para a resolução de conflitos, prevenir os problemas de comunicação, motivação, satisfação, etc., através de habilidades pessoais e reportórios profissionais, utilizando a auto-avaliação como estratégia de eleição para desenvolver novas abordagens na prática educativa.

Apesar de considerarmos que os objectivos a que nos propusemos foram atingidos conseguindo-se, de certa forma, espelhar o cenário no qual os professores portugueses assumem o seu papel na sociedade contemporânea, sentimos que o mesmo encerra algumas limitações que poderiam ser colmatadas em futuras investigações.

Apesar de termos optado por uma abordagem quantitativa, por questões de tempo e de agilização do processo de investigação, persistimos na ideia de que o presente estudo carece de uma abordagem qualitativa, que nos permitisse a realização de uma análise mais profunda do descontentamento e do desgaste profissional nas *vozes* directas dos professores.

Por outro lado, seria igualmente importante termos contemplado outras variáveis de análise, nomeadamente variáveis relacionadas com o absentismo, faltas, pedidos de transferência e baixas médicas.

Cremos que estes pontos poderão ser tidos em consideração em futuras investigações sobre o mal-estar da profissão docente em Portugal, contribuindo para uma melhor compreensão e clarificação deste fenómeno no seio de professores dos ensinos básico e secundário.

Por fim, não poderíamos deixar de sublinhar que reiteramos convictamente a ideia de que os professores continuam a ser um dos núcleos centrais do sistema educativo. Por conseguinte, o foco para a compreensão dos problemas que, hoje em dia, assolam esta profissão, deve deixar de estar orientado para *aquilo que já passaram*, mas deverá orientar-se para *aquilo que ainda serão capazes de fazer...*

E, citando Nóvoa (2011, pp. 24-25), a propósito deste árduo caminho da profissão docente: *“é preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, como que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido”*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



® Rui Bonito

Referências Bibliográficas

- Abel, M., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92, 5, 287-301.
- Admiraal, W., Korthagen F., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Alarcão, I. (1996a). Estágios pedagógicos: Uma situação dilemática. In *Seminário. O estágio pedagógico da formação inicial de professores: Situação actual e cenários de evolução*. Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1996b). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998) Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. Veiga, (Org.), *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp. 99-122). Campinas: Papirus.
- Alarcão, M. (2000). *(des) equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. (1997). Programas para ensinar a estudar e a pensar. *Psicopedagogia, Educação Cultura*, 2, 221-236
- Álvarez Gallego, E., & Fernández Ríos, L. (1991). El síndrome de burnout o el desgaste profesional (I): Revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria*, XI (39), 257-265.
- Alves, P. (2010). *Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- Alves, P., & Machado, E. A. (2010). *O pólo de excelência - Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula (algumas variáveis de contexto). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 133-148.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

- Arnold, J., Robertson, I., & Cooper, C. (1991). *Work psychology understanding human behaviour in the work place*. London: Pitman Publishing.
- Associação dos Professores de Matemática (APM, 2001). *Estudo sobre as condições de trabalho nas escolas portuguesas*. Consultado em Junho de 2007, em http://www.apm.pt/apm/2001/2001_q.htm
- Avila, V., & Sánchez Escobedo, P. (2011). Bases empíricas en prol del constructor de bienestar como perspectiva de investigación en el agente educativo. In A. Barraza Macías & A. Jaik Dipp (Eds.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 233-266). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Ayuso, J. A., & Guillén, C. L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria, *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade*. Porto: Edições Asa.
- Balaban, S., & Bruce, R. (1996). *A personal perspective on job satisfaction in American and Japanese companies*. Consultado em Julho de 2003, em <http://cbpa.louisville.edu/brucerflct600/suchen1.htm>
- Ballenger, C. (1992). Teaching and practice: Because you like us – the language of control. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 199-208.
- Baptista, A. (2000). Perturbações do medo e da ansiedade: uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: trajetórias (in) adaptativas ao longo da vida* (pp. 89-142). Coimbra: Quarteto.
- Barber, G., & Iwai, M. (1996). Role conflict and role ambiguity as predictors of burnout among staff caring for elderly dementia patients. *Journal of Gerontological Social Work*, 26 (1-2), 101-116.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 12, 1247-1263.
- Barona, E. (1996). Estudio preliminar al síndrome de burnout. *Ciência Psicológica*, 3, 63-76.
- Barona, E., & Castro, F. (2001). *Síndrome de burnout: O desgaste profissional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Varona.

- Barraza Macías, A. (2011). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria. Análisis de una relación. In A. Barraza Macías & A. Jaik Dipp (Eds.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 154-181). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Barraza Macías, A., & Jaik Dipp, A. (Eds.) (2011), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Barraza Macías, A., Carrasco Soto, S., & Arreola Corral, G. (2007). Síndrome de burnout: Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 3 (8), 57-65.
- Barrondo, S., Sánchez-García, J., González, J., Fernández, C., & Suárez, L. (2001). Epidemiología. In J. García, M. García, M. García-Portilla & P. Martínez (Eds.), *Transtornos de ansiedad y trastornos depresivos en atención primaria* (pp. 1-16) Espanha: Masson.
- Barros, A., Barros, J., & Neto, F. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica*, 5, 53-63
- Barros, J., & Barros, A. (1990). Variáveis sociocognitivas do professor: Teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- Barros, J., Barros, A., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Barros, R. (s/d). *A arte de ser flexível promovendo a resiliência*. Consultado em Dezembro de 2004, em <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl51.htm>
- Bein, L., Anderson, D., & Maes, W. (1990). Teacher locus of control and job satisfaction. *Educational Research Quarterly*, 14 (3), 7-10.
- Benbow, S. (1998). Burnout: A current knowledge and relevance to old age psychiatry. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13 (8), 520-526.
- Benevides Pereira, A., Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., & González Gutiérrez, J. (2002). La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos: El inventario de burnout de psicólogos. *Clínica y salud*, 13 (3), 257-283.

- Benevides-Pereira, A. (2002). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem - estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Berry, L. (1998). *Psychology at work. An introduction to industrial and organizational psychology*. Singapore: McGraw-Hill.
- Blackburn, R., & Bentley, R. (1993). Faculty research productivity: Some moderators of associated stressors. *Research in Higher Education*, 34 (6), 725-745.
- Bleach, K. (1999). *The induction and mentoring of newly qualified teacher: A new deal for new teachers*. USA: David Fulton Publish.
- Bliese, P., & Britt, T. (2001). Social support, group consensus and stressor-strain relationships: social context matters. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 425-436.
- Bradley, B., Mogg, K., & Millar, N. (2000) Covert and overt orienting of attention to emotional faces in anxiety. *Cognition and Emotion*, 14, 789-808.
- Bravo, M., Peiró, J., & Rodríguez, I. (1996). La satisfacción laboral. In J.M. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (pp. 341-394). Madrid: Síntesis, SA.
- Bullough, R. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. Bridlde, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Dordrecht: Kluwer.
- Burke, R., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Republic*, 73 (2), 371-380.
- Burke, R., Greenglass, E., & Schwarzer, R. (1998). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 3, 261-275.
- Buy N., & Kendall, E. (1998). Stress and burnout among rehabilitation counsellors within the context of insurance-based rehabilitation: An institutional-level analysis. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 4 (4), 1-12.
- Byrne, B. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 2, 197-209.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 219-241.

- Calvo, M., & Eyesenck, M. (2000). Early vigilance and late avoidance of threat processing: Repressive coping versus low/high anxiety. *Cognition and Emotion*, 14, 763-787.
- Campos, F. (1996). Social networks and the environment. *Journal of the Society for Philosophy and Technology*, 2 (1), 41-52.
- Canário, R. (1999). A escola: O lugar onde os professores aprendem. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 11-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canavarro, J. (2000). *Teoria e paradigmas organizacionais*. Lisboa: Quarteto.
- Caramelo, J., Correia, J., & Vaz, H. (1997). *Formação de professores*. Estudo temático realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.
- Cardoso, A. (1991). *A receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carlotto, S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, 1, 21-29.
- Carson, J. & Kuipers, E. (1998). Stress management interventions. In S. Hardy, J. Carson, & B. Thomas (Eds.), *Occupational stress: Personal and professional approaches* (pp. 157-174). England: Stanley Thornes Publishers.
- Carvalho, A. (1997). Professores em baixa: Desmotivação ou profissionalismo. *O Professor*, 57, 3-7.
- Cavaco, M. (1993). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-139.
- Chan, D. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*. New York: Routledge.
- Cheuk, W., Wong, K., & Rosen, S. (1994). The effects of spurning and social support on teacher burnout. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 657-64.

- Ciancaglini, G. K. (2005). *Síndrome de burnout*. Consultado em Junho de 2011, em <http://www.monografias.com/trabajos38/sindromeburnout/sindromeburnout.html>
- Cochinaux, P., & Woot, P. (1995). *Moving towards a learning society*. A CREERT Forum Report on European Education.
- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? In W. Codo (Coord.), *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 293-299). Petrópolis: Vozes.
- Cordeiro-Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 81-116). Porto: Porto Editora.
- Correia, T., Gomes, R., & Moreira, S. (2010). *Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cowan, P., Cowan, C., & Schulz, M. (1996). Thinking about resilience in families. In E. M. Hetherington, & E. A. Blechmann (Orgs.), *Stress, coping, and resilience in children and families* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cox T., Griffiths, A., & Rial-González E. (2000). *European agency for safety and health at work: research on work-related stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cox, T., & Cox S. (1993). Psychosocial and organizational hazards at work-control and monitoring. *European Occupational Health Series*, 5, 9-49.
- Cox, T., Griffiths, A., & Cox, S. (1996). *Work - related stress in nursing: Controlling the risk to health*. Genève: International Labour Office.
- Cox, T., Griffiths, A., Barlowe, C., Randall, R., Thomson, L., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Organisational interventions for work stress: A risk management approach*. Nottingham: HSE Books.
- Coyne, J., & Gottlieb, B. (1996) The mismeasure of coping by checklist. *Journal of Personality*, 64, 959-991.

- Cruz, B., Dias, A., Sanches, F., Pereira, J., & Tavares, J. (1990). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Darby, F., Walls, C., Gander, P., Dawson, S., Gorman, D., & Veale, A., (1998). *Occupational safety and health service: stress and fatigue – their impact on health and safety in the workplace*. Te Tari Mahi: Occupational Safety and Health Service of the Department of Labour.
- Darryl, A. (2001). School employees: The forgotten municipal workers. *Occupational medicine*, 16, 1, 65-78.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, H. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453.
- Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro
- Decreto-Lei 361/89 de 18 de Outubro
- Decreto-Lei 409/89, de 18 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro
- DeVitis, L., & DeVitis, J. (1998). What is this work called teaching? *Educational Theory*, 48 (2), 267-278.
- Diéguez Hidalgo, X., Sarmiento Damaris, F., & Calderón Formaris, P. (2006). *Presencia del síndrome de burnout en los profesores de la Escuela internacional de Educación Física y Deporte de Cuba*. Consultado em Junho de 2011 em Ilustrados.com
- Dietzel, L., & Coursey, R. (1998). Predictors of emotional exhaustion among nonresidential staff perns. *Psychiatry Rehabilitation Journal*, 21 (4), 340-348.
- Dolan, S., & Gosselin, E. (2001). Job satisfaction and life satisfaction: analysis of a reciprocal model with social demographic moderators. *Journal of Economics Literature Classification*, 23, 1-24.
- Dollard, M. (2001). *NOHSC symposium on the OHS implications of stress. Work stress theory and interventions: from evidence to policy*. Camberra: Commonwealth of Australia.

- Domingues, M. (1991). Formação contínua dos professores em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (3), 49-73.
- Dworkin, A. (1997). *Teacher burnout in the public schools: structural causes and consequences for children*. New York: State University of New York Press.
- Eisenmann, L. (1991). Teacher professionalism: a new analytical tool for the history of teachers. *Harvard Educational Review*, 61 (2), 215-224.
- Escuer, J., & Tous, J. (2000). Análisis del concepto burnout a partir de las publicaciones editadas entre 1990 y 1997. In E. Agulló, C. Remeseiro, & J. Fernández (Eds.), *Psicología del trabajo de las organizaciones y de los recursos humanos, Nuevas aproximaciones* (pp. 160-163) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteve, J. (1991). Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. (2001). El estrés de los profesores: Inlujo del trabajo profesional en la personalidad del educador. *Revista Galega do Ensino*, 31, 117-124.
- Esteve, J. (2003a). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (2003b). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-233.
- Estrela, M. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1999). Da (im) possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 9-30.
- Fabra, M., & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, K., & Paulsen, M. (1994). *Teaching and learning in the college classroom*. Ashe Reader Series. New York: Simon & Schuster.
- Fernandes, M. (1994). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. *Educação, Sociedade e Cultura*, 15, 208-212.

- Fernandes, M. (1999). A pessoa do professor como mais-valia na qualidade da educação: A procura da componente simbólica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 89-98.
- Fernandez, E., & Pacheco, J. (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 63-71.
- Figueiredo, M. (2009). A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 51, 123-138.
- Fischer, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Blackwell
- Fonseca, F. (1997). *Psiquiatria e psicopatologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, S. (2009). *Auto-conceito profissional dos professores de ciências e de matemática no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa e Ciências da Educação.
- França, C., & Rodrigues, L. (1997). *Stress e trabalho: Guia básico com abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Fricko, Y., & Beehr, T. (1992). A longitudinal investigation of interest congruence and gender concentration as predictors of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 45, 99-117.
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 595-606.
- Frone, M. (1999). Work stress and alcohol use. *Alcohol Research & Health*, 23(4), 284-291.
- Fujino, Y., Mizoue, T., Izumi, H., Kumashiro, M., Hasegawa, T., & Yoshimura, T. (2001). Job stress and mental health among permanent night workers. *Journal Occupational Health*, 43, 301-306.
- Gallego, E., & Rios, L. (1991). El síndrome de burnout o el desgaste profesional. Revisión de Estudios. *Revista Associação Especial en Neuropsiquiatria*, 11, 39, 257-265.
- Galvão, C. (1998). *Profissão professor: O início da prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ganster, D., & Schaubroeck, J. (1991). Work stress and employee health. *Journal of Management*, 17, 235-271.

- Ganster, D., & Schaubroeck, J. (1995). The moderating effects of self-esteem on the work stress employee health relationship. In R. Crandall & P. Perrewe (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 167-177). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Garcia Izquierdo, M. (1990). Burnout profesional en organizaciones. *Boletín de Psicología*, 29, 7-27.
- Garcia, L., & Benevides-Pereira, A. (2003). Investigando o burnout em professores universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 76-89.
- García, M. García, E., Piñero, M. & Sánchez, J. (2001). Interpretación y delimitación de la naturaleza de los trastornos de ansiedad y depresivos. In J. Garcia, M. Garcia, M. Garcia-Portilla & P. Martínez (Eds.), *Trastornos de ansiedad y trastornos depresivos en atención primaria* (pp. 37-46) España: Masson.
- Gazda, G., Asbury, F., Balzer, F., Childers, W., & Walters, R. (1997). *Human relations development: A manual for educators* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gil-Monte, P. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Electrónica Interacción Psy*, 1, 19-33.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gil-Monte, P., Peiró, J., & Varcárcel, P. (1995). *A casual model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models*. Trabajo presentado en el "Seven European Congress on Work and Organizational Psychology". Győr (Hungria).
- Glass, D., & Mcknight, J. (1993). Depression, burnout and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, LXI(1), 147-155.
- Gmelch, W. (1993). *Coping with faculty stress*. Newbury Park: Sage.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Golembiewski, R. (1996). *Global burnout: A worldwide pandemic explored by the phase model*. London: JAI Press.

- Gómez Pérez, L., & Carrascosa Oltra, J. (2003). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Ediciones Culturais Valencianas, SA.
- Gore, S., & Eckenrode, J. (1996). Context and process in research on risk, resilience and development. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Orgs.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms and interventions* (pp. 19-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Götz, I. (1999). Teaching, compromise and risk. *Educational Theory*, 49 (4), 515-525.
- Grajales, T. (2001). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: Un estudio de géneros. *Internacional Estudios en Educación*, 1 (2).
- Green, T., Ross, J., & Wertz, J. (1999). *Job satisfaction, motivation & compensation*. Consultado em Junho de 2003, em <http://shrike.depaul.edu/~jwertz/jobsat.ppt>
- Greenglass, E. (1991). Type A behavior, career aspirations, ad role conflict in professional women. In S. Strube, & J. Michael, (Ed.), *Type A behavior* (pp. 277-292). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenglass, E., Burke, R., & Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 5-27.
- Guerrero, E., & Vicente, F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guglielmi, R., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-69.
- Gutek, B. (1993). Changing the status of women in management. *Applied Psychology: An International Review*, 42, 365-374.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S., & Sanz-Vázquez, I. (2005). El estrés docente: Elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1), 47-61.
- Henson, R., Kogan, L., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.

- Hernández Cortés, A. (2011). Exámenes y exposiciones, factores de estrés entre los universitarios. In A. Barraza Macías & A. Jaik Dipp (Eds.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 52-75). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C. Marques, M. Pina, M. & M. Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 43-67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Herzberg, F. (1997). Novamente: Como se faz para motivar funcionários? In C. Bergamini & R. Coda (Orgs.), *Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e liderança* (pp. 108-129). São Paulo: Atlas.
- Heus, P., & Diekstra, R. (1999). Do you teachers burnout more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vanderbergue, & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp. 269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hillhouse, J., & Adler, C. (1997). Investigating stress effects patterns in hospital staff nurses: results of a cluster analysis. *Social Science and Medicine*, 45(12), 1781-1788.
- Hoy, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35 (4), 257-270.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. England: Cambridge University.
- Hutz, C., Koller, S., & Bandeira, D. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Colectaneas da ANPEPP*, 1 (12), 79-86.
- Iskra, G., Folkard, S., Marek, T., & Noworol, C. (1996). Health, well-being and burnout of ICU nurses on 12 and 8 hours shifts. *Work and Stress*, 10 (3), 251-256.
- Israel, M., & Duarte, A. (2000). *Motivação inicial para a profissão docente dos alunos do curso de desporto e educação física da Universidade do Porto*. V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. *Actas (Comunicacións e Posters)*, 4 (Vol. 6).
- Jamal, M., & Baba, V. (1997). Shiftwork, burnout and well-being: a study of Canadian nurses. *International Journal of Stress Management*, 4 (3), 197-204.

- Jenkins, H., & Allen, C. (1998). The relationship between staff burnout/distress and interactions with residents in two residential homes for older people. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13 (7), 466-472.
- Jesus, S. (2000). A motivação para a profissão docente. *Revista Educação, Indivíduo e Sociedade*, 1, 7-21.
- Jesus, S., & Abreu, M. (1993). Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planejado. *Psychologica*, 108, 29-37.
- Jesus, S., Abreu, M., Santos, E., & Pereira, A. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Judge, T., & Locke, E. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78, 3, 475-490.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 947-961.
- Kahn, R., & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kaplan, H., Sadock, B., & Grebb, J. (1997). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. S. Paulo: Artes Médicas.
- Kendall, E., Murphy, P., O'Neill, V., & Bursnall, S. (2000). *Occupational stress: factors that contribute to its occurrence and effective management*. Bedbrook: Work Cover Western Australia.
- Kirkcaldy, B., & Shephard, R. (2001). Occupational stress, works satisfaction and health among the helping professions. *European Review of Applied Psychology*, 51 (4), 243-253.
- Koleck, M., Bruchon- Schweitzer, M., Thiébaud, E., Dumartin, N., & Sifakis, Y. (2000). Job stress, coping and burnout among french general practitioners. *European Review of Applied Psychology*, 50 (3), 309-314.
- Korkeila, J. (2000). *Measuring aspects of mental health*. Helsinki: Stakes.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.

- Labrador, F. (1992). *O stress – novas técnicas para o seu controlo*. Madrid: Temas da Actualidade.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizage.
- Lacomblez, M. (1994). Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional. *Educação, Sociedade e Cultura*, 14, 171-173.
- Lautert, L. (1995). *O desgaste profissional do enfermeiro*. Tese Doutoral. Salamanca: Universidade Pontifícia de Salamanca.
- Lawler, E. (1991). Satisfaction and behavior. In B. Staw (Ed.), *Psychological dimensions of organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. (1999) *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer: New York.
- Lee, R., & Ashforth, B. (1991). Work-unit structure and processes and job-related stressors as predictors of managerial burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, 21 (22), 1831-1847.
- Lee, R., & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 2, 123-133.
- Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Levi, L., & Levi I. (1999). *Guidance on work-related stress "spice of life - or kiss of death?"* Luxemburg: European Commission Health and Safety at Work.
- Lima Santos, N., & Coelho, Z. (2001). Stress ocupacional: Estudo de avaliação entre profissionais de saúde de instituições privadas do Norte de Portugal. *Revista de Psiquiatria*, 3-4, 15-31.
- Lima, J. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, 47-72.
- Lima, M. (1993). Atitudes. In J. Vala & B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M., Vala, J., & Monteiro, M. (1994). Os determinantes da satisfação organizacional. *Análise Psicológica*, 3, 441-457.
- Liston, D. (2000). Love and despair in teaching. *Educational Theory*, 50 (1), 81-102.

- Livingston, J. S. (2003). Pygmalion effect in education. *Harvard Business Review*, 6, 69-76.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. (1993). *A identidade docente: Contribuindo para a sua compreensão*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP.
- Lourenço, O., & Barros, A. (1997). Locus de controlo e os seus descontentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 49-74.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000) The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development. *Educational Theory*, 60 (2), 159-180.
- Machado, R. (1992). *Angústia e ansiedade*. Lisboa: G & Z Edições.
- Malagris, L. (2004). *Burnout: O profissional em chamas*. Rio de Janeiro: ZIT Editores.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Martineau, S. (1999) *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"*. Tese de Doutoramento. Columbia: University of British Columbia.
- Martínez Hernández, J. (1992). Salud y malestar docente en profesores de EGB: Estrés y absentismo laboral. *Revista de Psicología de la Salud*, 4.
- Maschke, C., Rupp, T., & Hecht, K. (2000). The influence of stressors on biochemical reactions - a review of present scientific findings with noise. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 203, 45-53.
- Maslach, C. (2003). *Burnout. The cost of caring*. Cambridge: Malor.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: News perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Take this job and ...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.

- Maya, M. (2000). *A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- McCormick, C. (2000). *A study of the job attitudes (job satisfaction, organizational commitment, and career commitment) and career adaptability of the members of the library and information science profession*. Consultado Julho de 2003, em <http://www.vla.org/Programs/MLAVLAsummary.htm>
- McIntyre, T., McIntyre, S., & Silvério, J. (1999). Respostas de stress e recursos de coping nos enfermeiros. *Análise Psicológica*, 3 (XVII), 513-527.
- McWilliams, L., & Cox, B. (2001). How distinct is anxiety sensitivity from trait anxiety? A re-examination from a multi dimensional perspective. *Personality and Individual Differences*, 31, 813-818.
- Menges, R., & Weimer, M. (1996). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Occupational Environment Medicine*, 59, 67-72.
- Miller, J., & Wheeler, K. (1992). Unraveling the mysteries of gender differences in intentions to leave the organization. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 465-478.
- Miner, J. (1992). *Industrial organizational psychology*. Singapore: McGraw-Hill.
- Mingote, J. C., & Pérez, S. (2003). *Estrés en la enfermería*. Madrid: Díaz de Santos Ediciones.
- Monereo Font, C., & Clariana Muntada, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal Investigaciones educativas.
- Monereo Font, C., Castelló, M., Clariana Muntada, M., Palma, M., & Pérez, M. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Colección El Lápiz, Grão Editorial.
- Montero Mesa, L. & Vale Quaresma, J. (2008). Profesorado universitario y salud: qué relaciones? In Rosales López, C. & González Alfaya, M. (Cord.), *Promoción de la salud en la universidad* (pp. 163-192). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Montgomery, S. (2000). *Ansiedade e depressão*. Lisboa: Climepsi.
- Morán Astorga, C. (2005a). *Estrés, burnout y mobbing: Recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Morán Astorga, C. (2005b). *Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral*. León: Universidad de León.
- Moreno, B., & Oliver, C. (1993). El MBI como escala de estrés en profesiones asistenciales: Adaptación e nuevas versiones. In M. Santana, & M. Angera (Comps.), *Aportaciones recientes a la evaluación psicológica* (pp. 161-174). Barcelona: PPU.
- Moreno, B., & Oliver, C. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas . El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista del Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- Moreno, B., Oliver, C., & Aragonés, J. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. In G. Buéla-Casal, & V. Caballo (Eds.), *Manual de psicología clínica aplicada*. (pp. 271- 284). Madrid: Siglo XXI.
- Moreno, J. (1998). Motivação de professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 87-101.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., & González Gutiérrez, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 16 (1), 331-349.
- Moreno-Jiménez, B., Gutiérrez, J., & Hernández, E. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4, 163-180.
- Morgado, L. (2004). O professor na escola de hoje: Uma perspectiva construtivista. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 21-33.
- Moriana, J. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental en el profesorado*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Mota Enciso, F., Mollinedo Riveros, L., Ordóñez Méndez, A., & Torres Ramírez, I. (2011). Burnout en profesores de Villahermosa Tabasco: Análisis correlacional con variables sociodemográficas y laborales. In A. Barraza Macías & A. Jaik Dipp (Eds.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 182-210). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Moura, E. (2000). *Do esgotamento profissional (burnout) ao sofrimento psíquico no trabalho: O caso dos professores da rede de ensino particular*. Porto Alegre: Sulina.

- Muchinsky, P. (1997). *Psychology applied to work*. Pacific Groove: Brooks/Lole Publishing Company.
- Murphey, K., & Decoker, G. (1991). Essay reviews. *Harvard Educational Review*, 61 (2), 207-224.
- Murray, C. (1992). Teaching as a profession: the Rochester case in historical perspective. *Harvard Educational Review*, 62 (4), 494-518.
- National Authority for Occupational Safety and Health (NAOSH, 2002). *Work-related stress – a guide for employers*. Dublin: Health Safety Authority.
- Naujorks, I. (2003). Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Cadernos de Educação*, 22.
- Neves, A. (1998). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: RH Editora.
- Nieto, J. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: Editorial CCS.
- Norton, J. (1997). *Locus of control and reflective thinking in preservice teachers*. *Education*, 45, 489-493.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1999). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Consultado em Março de 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>
- Ogus, E., Greenglass, E., & Burke, R. (1990). Gender-role differences, work stress and depersonalization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 387-398.
- Oliveira, J. (2000). Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 45-63.
- Oliveira, M. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Olsen, D., & Sorcinelli, M. (1992). The pretenure years: A longitudinal perspective. M. Sorcinelli & A. Austin (Eds.), *Developing new and junior faculty* (pp. 15-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ostell, A. (2003). Stress, anger and headteachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 76-94). London: Whurr Publishers, Ltd.

- Otero-López, J. et al. (2006). *Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Oubiña, V., Calvo, C., & Fernández-Ríos, L. (1997). Occupational stress and state of health among clinical psychologists and psychiatrists. *Psychology in Spain*, 1 (1), 63-71.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: IEP.
- Palaci, F., Osca, A., & Ripoll, P. (1995). Tácticas de socialización organizacional y estrés de rol durante la primera experiencia laboral. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, II (30), 35-47.
- Palmer, S., Cooper, C., & Thomas, K. (2001). Model of organisational stress for use within an occupational health education/promotion or wellbeing programme *Health Education Journal*, 60 (4), 378-380.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Paula, I. (2007). *No puedo más!: Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. Espanã: Wolters Kluwer.
- Peiró, J., & Prieto, F. (1996). *Tratado de psicología del trabajo: Aspectos psicosociales del trabajo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Peiró, J., & Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pierce, C., & Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A. (1993). Burnout: an existencial perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). London: Taylor and Francis.
- Pinheiro, D. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9, 1, 67-75.
- Pinho, L. (1991). Comunicação afectiva e relacional professor-aluno - a empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (3), 83-97.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.

- Pinto, T. (1997). Igualdade de oportunidades e formação de docentes. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 131-138.
- Platt, S., Pavis, S., & Akram, G. (1999). *Changing labour market conditions and health: a systematic literature review (1993-1998)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Pond, S., & Geyer, P. (1991). Differences in the relation between job satisfaction and perceived work alternatives among older and younger blue-collar workers. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 251-262.
- Ponte, J., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I., & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores. *Compreender para Prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Portaria 659/88 de 29 de Setembro
- Posada, J. (2009). La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In J. Ruivo & A. Trigueiros (Coord.), *Avaliação de desempenho dos professores* (pp. 79-89). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Rabasa, B. (2007). *El profesor quemado: El síndrome burnout*. Valencia: RiE, Redactors i Editors.
- Raposo, N. (1997). Ser professor, hoje: aspectos da sua formação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 2, 203-220.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reding, V. (2002). *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruselas: Comisión Europea.
- Ribeiro, C. (1992). Ser professor...ou professor ser? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 15-19.
- Robbins, S. (1991). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, C. (1998). *Motivação*. Porto: Edições Contraponto.
- Roque Tovar, B., González Araiza, R., & Calderón Sánchez, R. (2011). Evaluación de estrés laboral en directivos de una universidad privada del occidente de México:

- Un estudio exploratorio. In A. Barraza Macías & A. Jaik Dipp (Eds.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo: Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 108-129). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial: Motivação e liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosário, M. (1990). *Aprender a ser professor: subsídios para o estudo da socialização profissional dos licenciados em ensino*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Ross, S., & Jackson, J. (1991). Teachers' expectations for black males' and black females' academic achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 1, 78-82.
- Rowe, M. (1997). Hardiness, stress, temperament, coping and burnout in health professionals. *American Journal of Health Behavior*, 21 (3), 163-171.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderbergue, & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruivo, J. (2003). Começar de novo. *Ensino Magazine*, VI, 67, Setembro, 20.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser professor: Satisfação profissional e papel das organizações de docentes (um estudo nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.
- Rutherford, R., & Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula, identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescents Health*, 14, 626-631.
- Rutter, M. (1999) Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Sá-Chaves, I. (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 47-52). Universidade de Aveiro.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, J., & Fernandes, M. (2000). O professor do futuro - algumas linhas de reflexão. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 141-150.

- Sardinha, A. (1998). O perfil de professor: contributo para a sua clarificação. *O Professor*, 62, 13-14.
- Sauter, S., Murphy, L., Colligan, M., Swanson, N., Hurrell, J., Scharf, F., Sinclair, R., Grubb, P., Goldenhar, L., Alterman, T., Johnston, J., Hamilton, A., & Tisdale, T. (1998). *NIOSH - National Institute for Occupational Safety and Health - stress at work*. Cincinnati: Publications Dissemination NIOSH.
- Schaubroeck, J., Lam, S., & Xie, J. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control: A cross cultural study. *Journal of Applied Psychology*, 85, 512-525.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sequeira, M. (1990). Investigação educacional e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 37-44.
- Silva, C., Nossa, P., & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, J., Morgado, J., & Gomes, C. (2009). Satisfação, stress profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: Que relações? *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1286-1301). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 161-190). Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., & McNamara, R. (2000). *The scale of occupational stress: a further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Norwich: HSE Books.
- Smith, E., & Witt, S. (1993). A comparative study of occupational stress among African American and White university faculty: A research note. *Research in Higher Education*, 34, 229-241.
- Smith, E., Anderson, J., & Lovrich, N. (1995). The multiple sources of workplace stress among land-grant university faculty. *Research in Higher Education*, 36, 261-282.
- Snashall, D. (1997). *ABC work related disorders*. London: British Medical Journal.

- Soares, M. (2010). *Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e percepção dos alunos*. Porto: Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2001). Stress in organizations. In W. Borman, D., Ilgen, & R., Klimoski (Eds.), *Comprehensive handbook of industrial and organizational psychology* (p. 12). New York: Wiley.
- Sonnentag, S., Brodbeck, F., Heinbokel, T., & Stolte, W. (1994). Stressor-burnout relationship in software development teams. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 327-341.
- Sorato, L., & Olivier-Gazzotti, A. (1999). *Os trabalhadores e o seu trabalho*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Soratto, L., & Olivier-Heckler, C. (1999). *Os trabalhadores e seu trabalho*. São Paulo: Vozes.
- Sorcinelli, M. (1992) New and junior faculty stress: Research and responses. In M. Sorcinelli, & A. Austin (Eds.), *Developing New and Junior Faculty* (pp. 27-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Soriano, J., & Winterstein, P. (1998). Satisfação no trabalho do professor de educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12 (2), 145-159.
- Sparks, K., Cooper, C., Fried, Y., & Shirom, A. (1997). The effects of hours of work on health: A metaanalytic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 391-408.
- Stephoe, A., & Apples, A. (1991). *Stress, personal control and health*. Brussels: John Willey & Sons.
- Svärd, E., Aringer, L., Baneryd, K., Frostberg, C., & Kemmlert, K. (2002). *Systematic work environment management and stress*. Odeshog: Annika Helberg.
- Tang, C. (1998). Assessment of burnout for Chinese human service professionals: A study of factorial validity and invariance. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (1), 55-58.
- Teixeira, M. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

- Throne, J. (1994). Teaching and practice: Living with the pendulum – the complex world of teaching. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 195-208.
- Torrego, J. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica.
- Torres Gómes de Cádiz, B., San Juan, C., Riviero, A., Herce, C., & Achucarro, C. (1997). Burnout profesional: Un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (1), 23-50.
- Travers, C., & Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores - La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Turnipseed, D. (1998). Anxiety and burnout in the health care work environment. *Psychological Reports*, 82 (2), 627-642.
- Valdés, M. (1997). *El estrés*. Madrid: Acento Editorial.
- Vasques-Menezes, I. & Ramos, F. (1999). *O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico dos professores*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Vaz Serra, A. (2002). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Viloria Marín, H., & Paredes Santiago, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la universidad de los andes. *Investigación*, 6, 17, 29-36.
- Volpato, D., Gomes, F., Silva, S., Justo, T., & Benevides-Pereira, A. (2003). Burnout: O desgaste dos professores de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 90-101.
- Watson, A., Hatton, N., Squires, D., & Grundy, S. (1991). Graduating teachers and their attitudes towards rural appointments. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 15, 1-17.
- Wilkins, K., & Beaudet, M. (1998). Work stress and health. *Statistics Canada Health Reports*, 3 (10), 1-16.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 3, 325-349.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Zapf, D., Knorz, C., & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 215-237.
- Zimmerman, M., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for research in Child Development*, 8 (4), 1-18.
- Zuckerman, M. (1994). *Psychobiology of personality*. Cambridge: University Press.

ANEXOS



® Rui Bonito

Anexo I

O presente questionário insere-se no âmbito de um Doutoramento pela Universidade de Santiago de Compostela – Departamento de Didáctica e Organização Escolar. O principal objectivo deste estudo é analisar o **Descontentamento** e o **Desgaste profissional** dos professores dos ensinos básicos e secundário. Trata-se de um estudo exploratório e, como tal, as informações serão tratadas de forma anónima e confidencial. Por isso, agradecemos que responda com sinceridade às questões que lhe são colocadas.

Devido à extensão das questões, pedimos-lhe que tenha alguma paciência a responder. As suas respostas são importantes para se compreender a situação actual dos docentes ao nível do Descontentamento e do Desgaste Profissional.

Obrigado pela sua colaboração.

Por favor responda às seguintes questões:

Informações Sócio-Demográficas					
1	Sexo	Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>		
2	Idade	____ Anos			
3	Estado Civil	Casado <input type="checkbox"/>	Solteiro <input type="checkbox"/>	Viúvo <input type="checkbox"/>	Divorciado/ Separado <input type="checkbox"/>
4	Tempo de serviço no Ensino	____ Anos			
5	Habilitações Literárias	Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	Outra (especifique):	
6	Estatuto Profissional	Quadro da Escola <input type="checkbox"/>	Quadro Zona Pedagógica <input type="checkbox"/>	Contratado <input type="checkbox"/>	
7	Nível de ensino que lecciona	1º Ciclo <input type="checkbox"/>	2º Ciclo <input type="checkbox"/>	3º Ciclo <input type="checkbox"/>	Secundário <input type="checkbox"/>
8	Zona onde lecciona	Rural <input type="checkbox"/>	Urbana <input type="checkbox"/>	Litoral <input type="checkbox"/>	Interior <input type="checkbox"/>
9	Estabelecimento onde lecciona	Público <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>		
10	Filiação Sindical	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>		

Na página seguinte encontrará, um conjunto de questões. Por favor, leia atentamente cada uma delas e seleccione, como uma cruz (x), o ponto da escala que melhor representa o grau de intensidade do que sente. Responda a todos os itens.

Anexo II

Escala de Satisfação Profissional de Lima, Vala e Monteiro (1994)

1	2	3	4	5	6
Totalmente Insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente insatisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Totalmente Satisfeito

Assinale com uma **cruz** o número correspondente à sua escolha.

		1	2	3	4	5	6
1	Em relação às suas <i>perspectivas de carreira/promoção</i> diria que está...						
2	Em relação à <i>Escola e funcionamento da mesma</i> , diria que está...						
3	Em relação à <i>cooperação e relações interpessoais com os seus colegas</i> diria que está...						
4	Em relação à <i>remuneração que recebe</i> diria que está...						
5	Em relação à <i>competência e desempenho do seu superior</i> diria que está...						
6	Em relação ao <i>trabalho que realiza</i> diria que está...						
7	Em relação à <i>competência e desempenho dos seus colaboradores</i> diria que está...						
8	Em relação às <i>oportunidades de aprendizagem e formação</i> diria que está...						
9	Em relação à <i>avaliação/consequências/reconhecimento do seu desempenho profissional</i> diria que está...						
10	Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua vida nesta escola, <i>globalmente</i> diria que está...						

Anexo III

Escala ED-6 (Estrés Docente) de Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez y Sanz-Vázquez (2005)

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

<i>Ansiedade</i>		1	2	3	4	5
1	Custa-me ficar tranquilo/a perante os contratempos profissionais					
2	Recurso ao consumo de substâncias (fármacos, chás, etc...) para aliviar o meu mal-estar					
3	Fico intranquilo/a quando penso no meu trabalho					
4	Passo o dia a pensar em coisas do meu trabalho					
5	Agito-me com questões laborais que realmente não são muito urgentes					
6	Sinto-me tenso/a em muitos momentos do horário de trabalho					
7	Os meus hábitos de sono estão alterados com a tensão do meu trabalho					
8	Perturba-me estar exposto/a às mudanças no trabalho, que não controlo					
9	Quanto estou a trabalhar, custa-me concentrar-me					
10	Devido à tensão do meu trabalho, vou mais frequentemente do que o normal, à casa de banho					
11	Creio que os problemas do meu trabalho estão a afectar o meu estado de saúde física					
12	Perante os problemas no trabalho, noto que a minha respiração fica alterada					
13	Há tarefas de trabalho que faço com receio					
14	Devia agir com mais calma nas tarefas do trabalho					
15	Na escola há situações de tensão que me causam suores frios					
16	Fico mais agressivo/a com os problemas no trabalho					
17	Perco facilmente a paciência com as coisas do meu trabalho					
18	A tensão no trabalho está a alterar os meus hábitos alimentares					
19	Na escola há situações de tensão que aceleram a minha pulsação					
<i>Depressão</i>		1	2	3	4	5
20	Frequentemente, sinto vontade de chorar					
21	Entristeço-me demasiado perante os problemas profissionais					
22	Tendo a ser pessimista face aos problemas no trabalho					
23	Sinto-me triste mais frequentemente do que é normal em mim					
24	Custa-me viver com tantos problemas no trabalho					
25	Tenho a sensação de estar a desmoronar-me					
26	Sinto que os problemas de trabalho me debilitam					
27	Falta-me energia para lidar com o trabalho docente					
28	Às vezes, vejo o futuro sem qualquer ilusão					
29	Às vezes penso que o mundo não presta					
<i>Crenças Desadaptativas</i>		1	2	3	4	5
30	Creio que não há bons ou maus professores, mas bons ou maus alunos					
31	Pagam-me para ensinar, não para formar pessoas					
32	As férias são o melhor do ensino					
33	O salário do professor é muito pouco motivador					
34	Socialmente, o nosso trabalho é pouco valorizado					
35	Creio que os problemas do ensino não têm solução					
36	Ter alunos com NEE numa sala é um erro que prejudica o rendimento dos restantes					
37	Ser professor tem mais desvantagens do que vantagens					
38	A política educativa pede muito em troca de pouco					
39	A maioria dos pais não assume a sua responsabilidade em matéria escolar					
40	A avaliação que os alunos realizam dos professores é pouco fiável					
41	A maioria dos pais exige do professor mais do que aquilo que este lhes pode dar					

Pressões		1	2	3	4	5
42	É-me difícil realizar adaptações curriculares					
43	À medida que o dia passa, mais necessidade sinto que o mesmo termine rapidamente					
44	Nas minhas aulas há um bom clima de trabalho					
45	Os alunos respondem sem nenhum problema às minhas indicações					
46	Há aulas em que passo mais tempo a ralar do que a explicar					
47	Termino as aulas extenuado/a					
48	É-me difícil terminar um dia de trabalho					
49	Peço a alguns alunos que não atrapalhem a aula, para que eu possa ensinar aos outros					
50	Sinto-me atulhado/a de trabalho					
51	Às vezes tento fugir das responsabilidades					
Desmotivação		1	2	3	4	5
52	Creio que a maioria dos meus alunos me considera um excelente professor					
53	Sinto-me desgastado com o meu trabalho					
54	O meu trabalho contribui para a melhoria da sociedade					
55	Estou longe de uma auto-realização profissional					
56	Perdi a motivação para o ensino					
57	Em igualdade de condições económicas, mudaria de trabalho					
58	Conservo, em muitos aspectos, a ilusão de um docente principiante					
59	Poucas coisas me fazem apreciar neste trabalho					
60	Não tenho disposição perante muitas tarefas de trabalho					
61	Os pais valorizam-me positivamente enquanto docente					
62	Estou bastante distante do ideal de professor que tinha quando comecei a ensinar					
63	Sinto o meu trabalho monótono					
64	Os maus momentos pessoais dos alunos afectam-me pessoalmente					
65	Considero a reciclagem profissional como um aspecto imprescindível neste trabalho					
Confronto		1	2	3	4	5
66	Animo-me facilmente quando estou triste					
67	Sinto que as minhas aulas são acolhedoras					
68	Sempre me adaptei bem às mudanças que me têm surgido no trabalho					
69	As minhas relações com os meus superiores são difíceis					
70	A organização da minha escola parece-me bem conseguida					
71	Os meus colegas contam comigo para o que for preciso					
72	Resolvo com facilidade os problemas de trabalho					
73	As minhas relações sociais fora da escola - família, amigos, etc. - são muito boas					
74	Disponho dos meios necessários para ensinar como eu quero					
75	O trabalho afecta negativamente outros contextos da minha vida					
76	Lido com os problemas que às vezes surgem com os meus colegas, de forma eficaz					
77	Procurar ajuda ou apoio quando tenho problemas profissionais					

Escala de Avaliação do Locus de Controlo Anderson e Maes (1993)

A seguir encontrará uma série de questões, com duas alternativas para cada pergunta. Faça um círculo em volta de A ou B conforme concorde mais com uma ou outra das afirmações.

1. A Os professores nunca serão capazes de negociar satisfatoriamente assuntos que lhe dizem respeito.
B Parece que os professores estão prestes a melhorar as negociações sobre os seus problemas.
2. A É dado valor aos professores na medida da qualidade do seu ensino.
B Dada a atitude da sociedade para com o ensino, o professor pouco pode fazer para merecer o seu reconhecimento.
3. A Se eu trabalho empenhadamente e com sucesso, os responsáveis apoiam o meu trabalho.
B Penso que os responsáveis baseiam o seu apoio ao professor mais no capricho ou no boato do que na qualidade de trabalho.
4. A Os pais cooperam com os professores se estes manifestarem competência e esforço.
B Os professores têm razão em ser pessimistas quanto a obter a colaboração dos pais.
5. A Uma das compensações do ensino é a possibilidade de poder aplicar as suas competências no trabalho.
B O sistema escolar parece inventar obstáculos que dificultam a acção dos professores.
6. A Actualmente os professores não têm um grande sentido de responsabilidade.
B O ensino é uma profissão que capacita as pessoas para desenvolver um forte sentido de responsabilidade pessoal.
7. A Quanto melhor se ensina, mais é dada ao professor a responsabilidade na condução da aula.
B Com tantos 'supervisores' na escola, os professores são controlados sem atenção à sua competência.
8. A Para obter o devido reconhecimento, o professor necessita apenas esforçar-se por ensinar bem.
B Um dos problemas do ensino é ser pouco reconhecido, mesmo quando isso é devido.
9. A Os professores têm uma importância efectiva na vida dos alunos e dos pais, e uma consequência natural é o reconhecimento pessoal e profissional.
B Ninguém certamente escolhe o ensino por ser uma profissão reconhecida.
10. A É evidente que um professor pode sentir prazer no desenvolvimento criativo de experiências de aprendizagem.
B Cada vez mais inúmeras experiências de ensino são já dadas 'enlatadas' ao professor.
11. A As escolas sempre foram e certamente continuarão a ser espaços pouco interessantes e opressivos para trabalhar.
B O facto de os professores serem tão influenciados pelo espaço onde trabalham leva-os a ligar-se afectivamente às condições de trabalho.

12. A O que acima de tudo é exigido a um professor é a sua capacidade em seguir as directrizes dos superiores.
B Quanto mais tempo tenho de ensino, mais sinto que a minha presença na sala de aula não é indiferente.
13. A A clássica atitude negativa da sociedade para com os professores não continuará necessariamente no futuro.
B A atitude negativa da sociedade para com os professores vai continuar.
14. A Os alunos estão a tornar-se cada vez mais independentes e turbulentos.
B Se realmente os professores levarem a sério a sua tarefa, é possível exercerem uma influência significativa sobre os alunos.
15. A Há sempre mais trabalho a fazer pelo professor do que ele pode fazer.
B Um plano cuidadoso do tempo torna o trabalho do ensino mais controlável.
16. A Sinto que estou a levar a responsabilidade do meu trabalho como julgo conveniente.
B Sinto que a minha responsabilidade de professor é prejudicada por demasiadas orientações e supervisões.
17. A Dado que o melhor do esforço do professor passa despercebido, é natural que não receba o devido reconhecimento.
B Apesar das críticas à escola, os bons professores recebem o devido reconhecimento dentro e fora da escola.
18. A Os professores serão considerados profissionais responsáveis na medida em que o merecem.
B Há uma grande tendência a tratar os professores como crianças.
19. A A docência é uma das profissões onde o sentido de realização é frequentemente perdido, porque é difícil conhecer os resultados do próprio trabalho.
B Uma das vantagens de ensinar está em o professor ter o controlo da classe, podendo dispor as coisas de forma a ter a sensação do que foi feito.
20. A Ter aceitação num grupo de professores numa escola depende do comportamento de cada um.
B Cada escola tem já as suas formas fixas de determinar os professores que são aceites e os que não o são.
21. A O ensino é uma das últimas profissões que permite uma genuína doação aos outros.
B É cada vez mais difícil aos professores sentir a alegria de se dar aos outros, uma vez que recebem tão pouco em recompensa.
22. A Os pais são facilmente incitados a ficar descontentes com os professores.
B Nunca encontrei pais que não se deixassem conquistar por uma atitude sincera.
23. A Parece inevitável que os pais sejam fáceis na crítica aos professores e avaros no reconhecimento.
B Os pais apreciam os professores pelo seu trabalho bem feito.
24. A Os responsáveis pela escola seguem à risca as directrizes 'de cima', mas são renitentes em deixar-se influenciar pelos professores.
B Os professores são ouvidos e responsabilizados pela direcção da escola na medida em que defendem efectivamente o seu ponto de vista.